



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Entreprenöriella förhållningsätt

– en studie av policytexter avseende utbildning till
entreprenörskap

Johanna Mellén

Uppsats/Examensarbete: 15 hp

Kurs: PDA 161

Nivå: Avancerad

Termin/år: Vt. 2010

Handledare: Ulf Christiansson

Examinator: Lars Gunnarsson

Rapport nr: VT10-2611-09 PDA161

Nyckelord: entreprenörskap, utbildningspolicy, hegemoniska diskurser, regementalitet

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp

Kurs: PDA 161

Nivå: Avancerad

Termin/år: Vt. 2010

Handledare: Ulf Christiansson

Examinator: Lars Gunnarsson

Rapport nr: VT10-2611-09 PDA161

Nyckelord: entreprenörskap, utbildningspolicy, hegemoniska diskurser, regementalitet

Syfte

Syftet med studien är att kritiskt analysera hur ”utbildning till entreprenörskap” talas om, vilket samhälle som konstrueras, samt hur eleven konstrueras som subjekt i samband med den svenska gymnasiereformen som antogs av riksdagen 2009. Syftet ligger till grund för följande frågor:

- Vilka diskurser artikuleras i talet om utbildning till entreprenörskap?
- Vilket samhälle konstrueras inom ramen för dessa diskurser?
- Hur konstrueras eleven som subjekt inom ramen för dessa diskurser?
- I vilken relation står diskurserna i den nutida gymnasiereformen till 1990-talets svenska skolreform?

Teori och metod

Studien tar sina teoretiska och metodlogiska utgångspunkter i den kritiska diskursanalysen. Ett foucauldianskt perspektiv ligger till grund för förståelsen av *diskurs* och *subjekt* i relation till koncepten *regementalitet* och *hegemoniska diskurser*. Studien empiriska material utgörs av policydokument. Analysen har utförts enligt Faircloughs modell i tre steg och urskiljer (1) termer som används i relation till entreprenörskap på textnivån (2) diskurser som artikuleras i texterna samt (3) huruvida den rådande diskursordningen upprätthålls eller omstruktureras. Analysen kopplar även till den historiska och politiska kontexten.

Resultat

Resultatet visar att den sociala medborgarfostransdiskursen preciseras till den ekonomiska marknadsmässiga diskursen i talet om utbildning till entreprenörskap. Entreprenörskap uttrycks som huvudsakligen ett förhållningssätt och möjliga subjekspositioner är entreprenören och icke-entreprenören där skillnaden ligger i den aktiva viljan att inkludera sig på (arbets)marknaden. Utbildningen motiveras mot bakgrund av ett föränderligt samhälle som beskrivs i marknadsekonomiska termer. Entreprenöriella kompetenser som *ansvar* och *kreativitet* får sin betydelse i relation till detta samhälle; det entreprenöriella subjektet är ansvarigt för sin inkludering på arbetsmarknaden och åläggs att vara kreativ i produktiv bemärkelse. Detta skiljer sig från den solidariska respektive gränsöverskridande bemärkelse som skrivs fram i relation till talet om medborgarbildning i SOU 1992:94.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Bakgrund.....	3
2.1 Entreprenörskap i skolan.....	3
2.1.1 Entreprenörskapets väg in i skolan.....	4
2.1.2 Individualiseringsperspektivet	5
2.1.2.1 Individualism och (ny)liberalism	5
2.1.2.2 Kvalifikation framför medborgarfostran.....	6
2.1.2.3 Ansvar, flexibilitet och valfrihet	7
3. Viktiga begrepp för studien.....	9
3.1 Entreprenörskap	9
3.2 Kreativitet.....	10
3.3 Ansvar	11
3.4 Kompetens.....	13
4. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	15
4.1 Diskursteori	15
4.1.1 Diskurs	15
4.2.1 Subjekt.....	16
4.1.3 Regementalitet.....	17
4.1.4 Hegemoniska diskurser	19
4.2 Kritisk diskursanalys	20
4.2 Urval och tillvägagångssätt	21
4.3.1 Presentation av texter och genomförande	21
4.3.1 Studiens trovärdighet.....	22
5. Resultat.....	24
5.1 Diskurser i talet om utbildning till entreprenörskap.....	24
5.2 Utbildning till entreprenörskap inom ramen för en ekonomisk marknadsmässig diskurs	25
5.2.1 Entreprenören som ett ekonomiskt subjekt	27
5.3 Utbildning till entreprenörskap inom ramen för en social medborgardiskurs	28
5.3.1 Ett entreprenöriellt samhälle	29
5.3.2 Ansvarstagande inom ramen för en social medborgardiskurs	29
5.3.3 Ansvar i det entreprenöriella samhället.....	30
5.3.4 Nyskapande inom ramen för en social medborgardiskurs	32
5.3.4.1 Kreativitet som en dimension av kunskapande	32
5.3.4.2 Kreativitet som produktivitet och flexibilitet	34
5.4 Konklusioner	36
6. Slutdiskussion.....	38
6.1 talet om utbildning till entreprenörskap som en hegemonisk diskurs.....	38
6.2 Utbildning till entreprenörskap – konstruktionen av ett självreglerande subjekt.....	40
6.3 Slutord	41
6.4 Fortsatt forskning	42
Referenser.....	43

1. Inledning

Hösten 2009 antog riksdagen regeringens förslag om en ny gymnasiereform. Förslaget anger att reformen ska ske i samarbete med näringslivet och innebär en strukturell förändring av utbildningen i och med införandet av tre olika utbildningsvägar: lärlingsutbildning, yrkesinriktad utbildning samt högskoleföreberedande utbildning. En annan förändring som föreslås gå som en "röd tråd" genom all gymnasieutbildning är att den riktas mot entreprenörskap (Prop. 2008/09:199).

Förhoppningen från regeringens sida är att utbildning till entreprenörskap ska tillmötesgå de behov som en kunskapsintensiv produktion skapar och att entreprenörskap ska "genomsyra hela utbildningssystemet" (Prop. 2008/09:199). Att utbilda till entreprenörskap innebär å ena sidan att förmedla specifika kompetenser om hur företag upprättas och drivs och å andra sidan att utveckla generella kompetenser som till exempel kreativitet och ansvarstagande hos den enskilde individen. Dessa generella kompetenser skrivs fram som nödvändiga inte bara för (egen)företagaren, utan även för den enskildes liv och samhället i vidare bemärkelse.

Även om utbildning till entreprenörskap görs till officiell policy först i 2009 års gymnasiereform, har sedan 1990-talet olika EU-finansierade projekt som riktar sig mot entreprenörskap och företagsamhet genomförts i den svenska grundskolan (se Leffler, 2006). Idag finns också organisationer som till exempel "Framtidsfrön", som erbjuder utbildningar i entreprenöriellt lärande till grund- och gymnasieskola. I en programförklaring motiveras det entreprenöriella lärandet som att "om Sverige ska kunna hänga med i omvärldens utveckling måste vi få fram många kreativa och modiga entreprenörer." (framtidfrön.se, 2010-03-15).

Uppgiften att utveckla entreprenöriella förhållningssätt hos eleven har således under de två senaste decennierna kommit att bli en del av den diskursiva likväl som den sociala praktiken. Föreliggande uppsats handlar om hur *entreprenörskap* skrivs fram i 2009 års gymnasiereform och med de till entreprenörskapet nära kopplade beteckningarna *ansvar* och *kreativitet* som jämförelsepunkter sätts detta tal i relation till den utbildningsdiskurs som artikuleras i reformeringen av den svenska skolan i början av 1990-talet. Ansatsen är kritisk och avsikten är att lyfta fram de premisser som talet om utbildning till entreprenörskap bygger på.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet är att kritiskt analysera hur ”utbildning till entreprenörskap” talas om, vilket samhälle som konstrueras, samt hur eleven konstrueras som subjekt i samband med den svenska gymnasiereform som antogs av riksdagen 2009.

I analysen ställs följande frågor:

- Vilka diskurser artikuleras i talet om utbildning till entreprenörskap?
- Vilket samhälle konstrueras inom ramen för dessa diskurser?
- Hur konstrueras eleven som subjekt inom ramen för dessa diskurser?
- I vilken relation står diskurserna i den nutida gymnasiereformen till 1990-talets svenska skolreform?

2. Bakgrund

I detta avsnitt redogörs för utvalda delar av forskning om entreprenörskap, individualism och individualisering inom utbildningsområdet.

Den mest omfattande studien som har gjorts om entreprenörskap och företagsamhet i den svenska skolan är Lefflers avhandling från 2006. Hennes studie omfattar en begreppshistorisk analys av entreprenörskapet, en diskursanalys av svenska läroplaner från grundskolans införande samt en observations- och intervjustudie som visar på hur entreprenörskaps- och företagsamhetsprojekt implementeras i verksamheten. Aspekter på entreprenörskap ur hennes avhandling redogörs för nedan.

Dovemark (2004) och Båth (2006) behandlar skolan som demokratins arena i relation till nyliberal individualism, vilket kan kopplas till entreprenörskap inom utbildningsområdet. Med deras avhandlingar som utgångspunkt visas på olika aspekter av individ och skola i relation till samhället.

2.1 Entreprenörskap i skolan

I och med 2009 års gymnasiereform skrevs utbildning till entreprenörskap fram som en officiell målsättning för det svenska utbildningssystemet. Entreprenörskaps- och företagsamhetsprojekt initierades dock i svenska grundskolor, liksom i de flesta OECD-länderna, redan under 1990-talet.

Lefflers avhandling bygger på en studie av ett entreprenörskaps- och företagsamhetsprojekt (PRIO 1) som genomfördes i början på 2000-talet i Västerbottens län. Resultatet visar på att aspekter av redan existerande diskurser i de undersökta skolorna fördes in i entreprenörskaps- och företagsamhetskoncepten. Detta menar hon bero på att begreppet entreprenörskap är svårt att definiera, vilket gör att olika lärare gav projekten olika innehåll i praktiken. De som förespråkar entreprenörskap och företagsamhet i skolan har enligt Leffler lyft fram önskvärda generella aspekter av vad undervisningen ska främja och benämnt dem som entreprenörskap. Exempel på sådana aspekter är utvecklandet av ansvarstagande och kreativitet samt kommunikation och samarbete mellan elever respektive mellan skola och närsamhälle (Leffler, 2006).

Vad som är specifikt nyskapande med att tala om entreprenörskap i dessa sammanhang framgår inte av hur skolorna arbetar. Till exempel skriver Leffler att *ansvar* är ett väl inarbetat begrepp som lärarna förhåller sig till oflekterat, liksom *kreativitet* som står odefinierat men som alla lärare är överrens om att eleverna ”ska få utlopp för” (Leffler, 2006, s.215).

2.1.1 Entreprenörskapets väg in i skolan

Viktig för föreliggande studie är Lefflers (2006) analys av entreprenörskapets väg in i skolan i relation till läroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94. Genomgången av de fyra läroplanerna inriktar sig på att visa de diskursiva förändringar i synen på undervisning, synen på barn respektive synen på samverkan mellan skola och samhälle, som har lett till att entreprenörskap och undervisning kopplas ihop under 90-talet.

I Lgr 62 och Lgr 69 framträder enligt Leffler två sätt att betrakta barn, dels som enskilda individer, dels som delar av ett kollektiv. I Lgr 62 ligger betoningen på fostran, en betoning som i Lgr 69 förskjuts mot att främja utveckling hos eleverna. Betydelsefulla förändringar i relation till entreprenörsutbildning sker i Lgr 80. Här börjar enligt Leffler nyliberala tankegångar bli synliga. Betoningen ligger på frihet under ansvar och fostran ska ske under minsta möjliga tvång. Barnet ses som aktivt, skapande, kunskapssökande och ansvarstagande och eleven ges mer makt över sitt lärande och större frihet att arbeta utifrån sina intressen.

Betoningen av frihet under ansvar ökar i Lpo 94. Eleven ska förberedas för ett aktivt deltagande i samhällslivet genom att det personliga ansvaret utvecklas. Leffler menar att den diskursförändring som sker under 1990-talet framförallt är riktad mot valfrihet på individnivå, vad det gäller elever och föräldrars rätt att välja skola men också vad det gäller elevers rätt att genom fria val påverka och forma undervisningen. Vidare skriver hon att ”Frihet ansvar och tillit till sin egen förmåga anses vara bärande delar hos eleven under 1990-talet” (Leffler, 2006, s.78). Denna diskurs är även en del av forandet av den entreprenöriella eleven. De entreprenöriella kompetenserna att handla under frihet och ansvar, tilliten till den egna förmågan och att se möjligheter för att kunna utveckla nya idéer blir viktiga i ett föränderligt samhälle (Leffler, 2006).

Leffler (2006) skriver också att tidigare läroplaner inriktades mot ett yrkesliv, medan förändringar i framtiden står i fokus i Lpo 94. Detta leder till att skolan ska ge eleven redskap för att kunna hantera dessa förväntade förändringar. Mot bakgrund av tankar om (val)frihet

och ansvar i en föränderlig värld skrivs alltså i Lpo 94 kunskaper som till exempel *att se möjligheter* och *att utveckla idéer* fram, vilket sedan används för att motivera införandet av entreprenörskap i skolan.

2.1.2 Individualiseringsperspektivet

Lefflers genomgång visar på en övergripande diskursiv förändring från fostran av barnet både som en individ och som en del av kollektivet till fostran med betoning på individens ansvar och valfrihet i det egna lärandet. Entreprenörens intåg i skoldiskursen kan förstås mot bakgrund av denna förskjutning mot ett individualiseringsperspektiv i skolan. Detta perspektiv behandlas även av Dovemark (2004) och Båth (2006).

Dovemark (2004) och Båth (2006) lyfter båda fram skolans dubbla uppdrag med utgångspunkt i Deweys tanke om att skolan både ska främja demokratin och tillhandahålla arbetskraft. Dovemark (2004) pekar utifrån detta på motsättningen mellan demokrati och kapitalism där kapitalismens värnande om privata intressen hindrar alla medborgares lika rättigheter, och relaterar denna konflikt till vad hon kallar för ”skolans dubbla och oförenliga natur” (Dovemark, 2004, s.21).

Utbildningssystemet kan alltså å ena sidan ses som ett ”frihetsprojekt” som strävar efter jämlikhet och lika möjligheter för alla. Å andra sidan sker en ”fostran till underkastelse”, då skolan ska verka disciplinerande och selekterande för att kunna tillhandahålla arbetskraft. Skolan består enligt Dovemark på det sättet av två, i ett kapitalistiskt samhälle, kontrasterande uppdrag: (1) kapitalismens och (2) demokratis (Dovemark, 2004, s.20).

2.1.2.1 Individualism och (ny)liberalism

Det finns i huvudsak två olika sätt att förstå individen i förhållande till samhället, där den ena teorin går ut på att individen är den ursprungliga enheten och att individernas samverkan är det som bygger samhället och den andra innebär att individen redan från början är en del av gruppen och att kollektivet sålunda är utgångspunkten för det mänskliga livet. Den förra synen, individualismen, är förhärskande i det liberala samhället (Dovemark, 2004).

Den klassiska liberalismens grundsyn bygger på idén om den fria marknaden, valfrihet och konkurrens. Detta kommit att handla om individens rätt att göra vad hon vill med sina egendomar och om samhällets uppgift att värna om individens intressen. Denna *nyliberalism*

utgår från tanken om den ekonomiska människan och innebär bland annat en idé om att statens ansvarsområde ska vara mindre än i den moderna välfärdsstaten samt ett positivt förhållningssätt till marknaden och marknadsstyrning. Individualism och (val)frihet är nyckelbegrepp i det nyliberala samhället (Dovemark, 2004; Båth, 2006).

I dagens samhälle finns också en idé om att vi ska *skapa oss* som individer. Dovemark refererar till Bauman, som skriver att mänsklig identitet har gått från att vara något givet till att vara en uppgift som människan måste ta sig an. Den tid vi lever i kännetecknas av att individen ska kunna hävda sig själv i kampen om resurser i en ”demonterad välfärdsstat”. Att skapa sig själv blir mot bakgrund av detta inte ett fritt val, utan ett tvång. Denna påtvingade individualism talar Dovemark om som *individualisation* (Dovemark 2004, s.29).

Också Hultqvist och Pettersson (2000) behandlar individualisationstanken och hur den nyliberala styrningen innebär konstruktionen av ett självreglerande subjekt. I likhet med Dovemark (2004) och Båth (2006) menar de att kunskap i det gränslösa kunskapssamhället har kommit att likställas med individuell framgång, konkurrenskraft och fortlevnad på bekostnad av kollektivet. Detta innebär att de värdesystem, de mer beständiga kunskaper, som tidigare har bundit människor till varandra sätts på spel. Bildningstanken, som spelade en central roll i den skolreform som genomfördes i Sverige under 1990-talet, var ett sätt att försöka motverka denna instrumentella syn på kunskap (Hultqvist & Pettersson, 2000, s.510).

Under de senaste decennierna har den nyliberala utvecklingen varit förhärskande i utbildningspolitiken runt om i världen. Jönsson (2009) refererar till Mitchell (2006) som menar att det också finns en mer socialdemokratisk motdiskurs, men att denna mer eller mindre har vävts samman med den nyliberala. Denna ”thirdway-diskurs” innefattar logiker från båda diskurserna, men den ekonomiska marknadsmässiga rationaliteten är överordnad (Jönsson, 2009, s.52).

2.1.2.2 Kvalifikation framför medborgarfostran

Båth (2006) gör i sin avhandling om kvalifikation och medborgarfostran en diskursanalys av texter rörande den gymnasiereform som planerades i början av 2000-talet. I avhandlingen tolkar han den ökade betoningen på elevernas valfrihet, ansvar och initiativtagande inom ramen för en kvalifikationsdiskurs å ena sidan och en medborgarfostransdiskurs å andra sidan.

Båth sätter individualiseringsperspektivet i relation till hur det i början av 1990-talet uppstod en kritik mot den statliga styrning som enligt den nya högerens ideologi var orsaken till samhällets ökande ekonomiska problem. Avreglering, med effektivisering som påföljd, skulle bidra till att ekonomin förbättrades och till att individen fick ökad valfrihet. Under samma tid fick tanken om individualisering en ökad betoning även i skoldiskursen, här i talet om individanpassad undervisning (Båth 2006).

Som ett alternativt sätt att förstå skoldebattens och läroplanernas ökade fokus på individualiseringsperspektivet i början av nittiotalet lyfts Deweys demokratiideal fram. Deweys påverkan på det svenska skolsystemet visar sig enligt Båth främst i hur man efter andra världskriget anammade den så kallade moraliska läroplanskoden. Med tanke på nazismens framväxt och konsekvenser ansågs det då som av största vikt att utbilda kritiskt tänkande, ansvariga och demokratiska medborgare (Båth, 2006, s.37f).

I analysen av betänkandet SOU 2002:120 kan dock enligt Båth en ökad betoning på utbildning som riktar sig mot att kvalificera eleverna för arbetslivet urskiljas på bekostnad av demokratisk medborgarfostran i Deweys anda. I betänkandet tecknas en bild av den ”individuellt ansvarige individen som ska utveckla generell kompetens för att bidra till att möta en osäker globaliserad konkurrensutsatt värld” (Båth, 2006, s.221).

2.1.2.3 Ansvar, flexibilitet och valfrihet

Dovemark (2004) gör en etnografisk studie av hur utbildningsreformernas ökade tonvikt på det lärande subjektet och utvecklandet av dess flexibilitet och ansvarstagande för det egna lärandet, materialiseras i en skola i början av 2000-talet. Hon menar att dessa förändringar går att härleda till en ökad individualism i samhället i stort. Talet om flexibilitet, valfrihet och ansvarstagande är enligt Dovemark att förstå inom ramen för en neoklassisk marknadslogik där individen föregår kollektivet.

Dovemark kopplar individualisationstanken, tanken om att individen tvingas att konstituera sig själv, till forskning om självdisciplinering och självkontroll samt ansvarstagande i skolan och påpekar att unga idag tidigt får ta ett alltför stort ansvar för sitt eget liv och handlande. Ansvar har samtidigt kommit att handla mer om att ta ansvar för sitt eget (livslånga) lärande, som i längden handlar om att göra sig anställningsbar på marknaden, än att *svara an* gentemot medmänniskan (Dovemark, 2004, s.29).

På samma sätt menar Dovemark att talet om flexibilitet i skolsammanhang kan relateras till att individen måste kunna hävda sig själv i kampen om resurser. Att vara flexibel i arbetslivet handlar inte om det anställdas behov, utan om företagets krav på att "utan inskränkningar förändra produktion och produktionsförhållanden". Dovemark pekar också på hur behovet av denna sorts flexibilitet är centralt för den nyliberala ideologin (Dovemark, 2004, s.27).

Dovemarks resonemang kan jämföras med Novóa (2002) när han skriver om entreprenörskap och konstruktionen av "Europa". Novóa menar att talet om entreprenörskap tillsammans med talet om det livslånga lärandet och den aktive medborgaren skapar en diskursiv subjeksposition som individualiserar ansvaret för anställningsbarhet och därmed inkludering i samhället förstått i vidare bemärkelse. En förskjutning av ansvaret för inkludering till den individuella sfären skapar enligt Novóa en ideologi "that blames individuals who are unable to take care of their 'own life', that is, their "own education" (Novóa, 2002, s.363)

3. Viktiga begrepp för studien

För denna studie är begreppen (*ny*)*liberalism* och *individualism* viktiga i relation till talet om utbildning till entreprenörskap. Dessa begrepps innebörder och användningar har kort redogjorts för ovan. Nedan följer en genomgång av vad som innefattas i de i diskursen vanligt förekommande och nära relaterade beteckningarna *entreprenörskap*, *kreativitet*, *ansvar* och *kompetens*.

3.1 Entreprenörskap

Följande genomgång utgår huvudsakligen från Lefflers (2006) omfattande översikt över entreprenörskapets begreppshistoria och forskningshistorik.

Ordet *entreprenör* kommer från franskan och i en definition från 1437 anges att en *entrepreneur* är en person som är ”aktiv och får någonting gjort” (Leffler, 2006, s.44). Denna tidiga definition utvidgas under 1600-talet till att betyda en person som är risktagande både vad det gäller liv och ekonomi. Under 1700-talet kom den aktiva och risktagande *entreprenören* att tillskrivas betydelse för den ekonomiska utvecklingen och den skapande aspekten av entreprenörskapet blev central.

I slutet av 1800-talet förstärktes bilden av *entreprenören* som viktig för ekonomin. Förståelsen av *entreprenören* som innovatör¹ etablerades under 1900-talet genom nationalekonomen Schumpeter. Schumpeters definition av *entreprenören* som en person som genom innovationer bryter samhällsmönster har haft betydelse som teoretisk utgångspunkt för forskning på området (Landström, 2000 i Leffler, 2006).

Forskning om *entreprenörskap* har dels gjorts dels på det ekonomiska fältet, dels på det beteendevetenskapliga och tyngdpunkten har främst legat på individens psykologiska förutsättningar. Leffler redogör för en uppdelning i fyra olika teman som kan urskiljas i forskningen kring *entreprenörskap*, där fokus har legat på individens egenskaper, individens självtillit, individens fria val respektive den sociala och kulturella kontexten (Leffler, 2006, s.48). Leffler pekar också på den förskjutning som har skett från forskning på *entreprenören* som individ till beteendevetenskaplig forskning på hur *entreprenören* verkar och agerar.

¹ Innovation förstås vanligen som ett konkret substantiv, med grundbetydelsen ”(teknisk) nyhet”, men kan också beteckna ett förlopp (ne.se).

Utifrån forskningen kring entreprenörskap drar Leffler slutsatsen att den sammantagna bilden av entreprenören är komplex och att tolkningarna av vad som är specifikt med en entreprenör varierar. En sammanställning av forskningen visar dock att vissa egenskaper generellt lyfts fram: entreprenören är ”nyskapande, handlingskraftig, risktagande, möjlighetssökande och samordnande med betydelse för ekonomin.” (Leffler, 2006, s.52).

Idag beskrivs entreprenören i ordboken som dels ”en person som åtar sig entreprenad”, dels mer nyanserat som en företagsam person i betydelsen av att vara aktiv. Entreprenörskap är inte heller nödvändigtvis knutet till näringslivet, en entreprenör kan också vara socialt och ideellt engagerad (ne.se, 2010-03-15).

3.2 Kreativitet

Ordet *kreativitet* kommer från det latinska ordet *creo*, med betydelsen ”skapa, frambringa”. Begreppet har använts sedan slutet av 1950-talet i svenskan och är närmast ett lån från engelskans *creative*, från *create* ”skapa”. Kreativitet innebär förmåga till nyskapande och frigörelse från etablerade perspektiv och en kreativ person är någon som har ”förmåga att komma med nya idéer till handling”. Kreativitet förbinds sålunda med produkter såväl som med handlingar (ne.se).

Craft och Jeffrey (2004) gör en genomgång av kreativitetsforskningen från 1950-talet till 2000-talets början. De urskiljer för det första ett kognitivt paradigm, som sträcker sig mellan 1950- och 80-talet. De visar också på den övergång som under 70-talet sker mellan kvantitativ och kvalitativ forskning, en övergång som de menar bero på en övergripande filosofisk diskurs där talet om kreativitet kom att röra individen snarare än produkten².

Under 1980-talet förskjuts fokus från individens psykologiska förutsättningar att vara kreativ, till de sociala omständigheterna. Detta socialpsykologiska ramverk för förståelsen av kreativitet resulterar under 90-talet i ett förhållningssätt som innebär att alla kan vara kreativa

² Bach (1971) är en tidig förespråkare för den kvalitativa forskningsansatsen. Intressant i jämförelse med Craft & Jeffrey (2004) är att hon redan i början av 1970-talet skriver att skolans fostran av kreativa individer ska förstås mot bakgrund av samhällets ”krav på självständigt ställningstagande, tolerans, samarbetsförmåga och flexibilitet, allt egenskaper som ofta antas vara karaktäristiska för kreativa individer. Att utveckla dessa egenskaper måste ses som ett villkor för att kunna anpassa sig till ett samhälle, där utvecklingen går allt snabbare och där tekniken alltmer gör människans insats överflödigt när det gäller rutinarbete” (Bach, 1971, s.10).

givna de rätta sociala faktorerna. Synen på kreativitet som en generell egenskap får nu företräde framför tanken om det ”kreativa geniet”.

Craft och Jeffrey visar på hur tanken om en generell kreativitet, som alla individer kan utveckla givna de rätta sammanhangen, under 90-talet får fäste i den ekonomiska och utbildningspolitiska diskursen. De menar att anledningen till att kreativitet nu lyfts fram som en önskvärd egenskap hos individen ska förstås mot bakgrund av en ökad ekonomisk globalisering:

“At the same time manufacturing began to disperse globally, space was constructed for new form of wealth production through increased marketing, the growth of service industries, electronic communication and e-commerce markets /.../These organisations began to maximize the intellectual and creative capabilities, as well as the physical energy and general intelligence, of the labour force.” (Craft & Jeffrey, 2004, s.3)

I och med att den industriella produktionen flyttar, skapas i väst (talet om) en kunskapsekonomi som ställer nya krav på arbetskraften - och i förlängningen på utbildningssystemet. För att stärka nationens konkurrenskraft i den globaliserade ekonomin genomfördes olika omstruktureringar av utbildningssystemen under nittiotalets början.

I texterna som berör utbildning till entreprenörskap uttrycks kreativitet vara en färdighet och ett förhållningssätt som ingår i den mer allmänna entreprenörskompetensen. Även *ansvarstagande* uttrycks som en del av denna kompetens.

3.3 Ansvar

Begreppet ansvar kan förstås ur ett flertal olika perspektiv. Dovemark (2004) urskiljer utifrån Johansson (1998) två huvudlinjer inom vilket ansvarbegreppet diskuteras. Den första huvudlinjen, ”hard core rationalism”, betonar ansvaret inom ramen för den yttre kontrollen i form av lagar och förordningar. Den andra linjen, ”soft core rationalism”, menar att lagstiftningsperspektivet inte är tillräckligt. Ansvar är även att förstå som inre processer och mellanmänniska relationer.

I föreliggande uppsats analyseras ansvar ur ett existentiellt perspektiv, med utgångspunkt hos den danske filosofen Løgstrup (Andersen 2002). Hans filosofi utgår från att vi alltid befinner oss i relationer till andra människor, relationer där vi är ömsesidigt beroende av varandra.

Utifrån detta framhåller Løgstrup, liksom till exempel Foucault (se avsnitt 4.1.2), att förhållanden mellan människor alltid är maktförhållanden.

Makt kan förstås på olika nivåer, där det mest grundläggande är de personliga förhållandenas makt. När en människa vänder sig till den andra görs detta med en förväntan om att denna ska ta henne på allvar, att hon ska *svara an*. Detta är samtidigt en självutlämnande handling, då den andra människan har makt att använda sig av den andres blottläggande av självet (Andersen, 2002).

Utifrån tanken om självutlämnandet formulerar Løgstrup ett etiskt krav. Självutlämnandet innebär ett alternativ mellan att ta hänsyn eller att utnyttja den andra människan till den egna fördelen, det etiska kravet springer ur, som Løgstrup uttrycker det, ”alternativet mellan omsorg och ödeläggelse” (Andersen, 2002, s.176). Kravet ska förstås som ett ”ersättningsfenomen” för vad han kallar för grundläggande livsyttningar så som kärlek, tillit och medlidande med dem som står oss närmast. Kravet träder in i alla mellanmänniska förhållanden och formuleras som en gyllene regel som är:

”... allt annat än en ljum regel att om att återgälda, även om den tagen bokstavligen kunde låta så. Den är tvärtom en regel för bruket av vår fantasi. Den kräver, att vi ska fantisera oss till, hur vi skulle önska att det handlades mot oss, om vi var i den andres ställe – för att så faktiskt handla mot den andre på det sättet.” (Løgstrup, 1972, s. 19 i Andersen, 2002, s.178).

Denna gyllene regel kan liknas vid Adam Smiths, vars filosofi ligger till grund för den klassiska liberalismen, formulering när han talar om den ekonomiska människans moraliska imperativ. Han skriver att:

”...människan har nästan ständigt behov av sina medmänniskors hjälp, och det vore fåfängt att av henne att förvänta sig den av deras blotta välvilja. Hon har större utsikt att få sin vilja fram, om hon kan vädja till deras själviskhet [self-love] och få dem att tro, att det ligger i deras eget intresse att göra henne den tjänst hon önskar.” (Smith i Andersen, 2002, s.139)

Andersen menar att Smith i och med detta formulerar ett slags gyllene regel som utgår från egennyttan och till skillnad från Løgstrups etiska krav som utgår från hur *jag* ska handla mot den andre innebär Smiths formulering ett motiverat *krav till andra*. I det förra perspektivet

utgår människans vara (existens) från att hon svarar an på den andres självutlämnande, det senare perspektivet innebär att *indviden* är den ursprungliga enheten (jfr. kollektivism kontra individualism, avsnitt 2.1.2.1)

En etisk grund för samhällsbildningen ligger enligt Løgstrup i *idealbildningarna*, det vill säga de normativa föreställningar som ligger till grund för invånarna i ett samhälle. Dessa idealbildningar har bland annat sitt ursprung i livsytringar på det personliga planet. Med detta kan till exempel idealet om det solidariska ansvaret gentemot de svaga och utsatta i samhället förstås som sprunget ur omsorgen om dem som står en närmast. Løgstrup såg den minskade uppslutningen kring sådana idealbildningar, som ett grundproblem i det moderna samhället (Andersen, 2002, s.180)

3.4 Kompetens

Kompetens är ett begrepp som har sin förankring i näringslivsdiskursen och kan förstås inom ramen för den kvalifikationsteori som Berner (1989) presenterar. Kvalifikation är en samlingsterm för olika samhälliga relationer och processer där individens kompetenser och meriter möter arbetsliv. Merit innefattar de formella utbildningsresultat som individen uppnår, medan kompetens betecknar individernas kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Kvalifikation är att förstå som ett förhållande mellan individ och arbete och inte en inneboende egenskap hos någondera (Berner, 1989, s.15).

Berner pekar på att även om meriter och kompetenser har en praktiskt och socialt reell existens, är de att förstå som socialt konstruerade i utbildningssystem, arbetsmarknader och i arbetslivet. Varken merit eller kompetens är heller något statistiskt givet inom en individ eller en grupp. Begreppen syftar på relationer eller processer inom och mellan sociala aktörer, samt inom och mellan sociala fält. Kompetenser kan mot bakgrund av detta förstås som sociala och historiska konstruktioner, vilka bland annat bestäms i förhållande till förändringar i produktionslivet (Berner, 1989, s.15f).

Elementärt för kvalifikationsteorin är att skolan är en institution som har getts ett samhälleligt mandat att påverka individen. Detta anknyter till två olika utbildningssociologiska ansatser där den ena berör utbildningens roll som *socialiserande* instans i samhället, vilket innebär att skolan förmedlar kompetenser som efterfrågas i arbetsliv och samhälle. Den andra ansatsen berör utbildningens betydelse som *klassificerande instans*, där utbildningens konkreta

innehåll är mindre relevant än de av arbetsliv och samhälle efterfrågade meriter som skolan ger. I båda ansatserna handlar det emellertid om att påverka och förändra individerna, oavsett om det sker reellt (faktisk tillägnelse av kunskaper) eller formellt (tillägnelse av meriter) (Berner, 1989, s.156).

4. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Föreliggande studie tar sina teoretiska och metodologiska utgångspunkter i den kritiska diskursanalysen. Kritisk diskursanalys är dels ett samlingsnamn för olika forskningsinriktningar som avser att belysa den lingvistiska aspekten av sociala och kulturella fenomen samt förändringsprocesser i det senmoderna samhället, dels en beteckning för Faircloughs metod för dessa analyser (Winther Jørgensen & Phillips, 2002).

Den diskursanalytiska ansats som presenteras här bygger på ett ontologiskt antagande om att den sociala verkligheten konstrueras i diskurserna samt ett epistemologiskt förhållningssätt som innebär att kunskap om världen erhålls via diskurserna. Teori och metod är på så sätt sammanflätade.

I första delen av detta kapitel presenteras ett teoretiskt ramverk för förståelsen av relationen mellan diskurs och subjekt. Detta ramverk utgår i huvudsak från Foucault och foucaultinspirerad forskning. I den andra delen görs metodologiska ställningstaganden och en metod tecknas utifrån Faircloughs kritiska diskursanalys. I kapitlets tredje del beskrivs hur studien konkret har gått till i samband med att det empiriska materialet presenteras. Här görs även avväganden gällande studiens tillförlitlighet.

4.1 Diskursteori

I detta avsnitt tas sambandet mellan diskurs och subjekt upp i relation till koncepten regementalitet och hegemoniska diskurser.

4.1.1 Diskurs

Termen diskurs används i många olika sammanhang och ges delvis olika innebörder. En grundläggande definition är att diskurs innebär ett bestämt sätt att tala om och förstå världen. Gemensamt för de olika diskursteoretiska inriktningarna inom samhällsvetenskaperna är kritiken mot språket som avspeglade en verklighet, språket är istället förstått som ett medium genom vilket den sociala verkligheten konstrueras (Bergström & Boréus, 2005)

Föreliggande studie bygger på en förståelse av diskurs utifrån Foucaults diskursteori. Diskurs är enligt Foucault mer än språkyttringar, diskurs finns också i det som markeras av olika sätt

att vara och handla i världen. Diskurs bestäms även av det som *inte* kan sägas eller göras inom diskursens ramar (Nilsson, 2008, s.55).

En diskurs innebär de sammanlänkade teman som utgör ett område för vetande, till exempel det medicinska eller pedagogiska området. Denna diskursiva praktik frambringar yttranden som är ett sätt att tala om ett visst område och samtidigt utgör reglerna för dessa yttranden. Kring de diskursiva praktikerna har institutionella praktiker, som till exempel sjukhus och skolor, vuxit fram. Diskursen kan alltså sägas utgöra ett slags regelsystem som framhåller vissa sanningar, legitimerar vissa kunskaper och ger vissa röster företräde. På så vis kan produktionen av kunskap inte skiljas från makt, kunskap och makt är ömsesidigt beroende av och bygger på varandra (Nilsson, 2008).

Makt ska inte förstås som något man kan äga, makt är relationell och existerar inte bortom utövandet. Makt är produktiv till sin karaktär och förutom kunskap producerar den även subjekt (Nilsson, 2008, s.86). Till exempel har det i den pedagogiska diskursen konstruerats olika lärandesubjekt beroende på vilka kunskaper om barns utveckling och lärande som legitimeras i diskursen.

4.2.1 Subjekt

Subjektet är enligt Foucault inte något i sig, utan något som är skapat i diskursen. Det finns två aspekter av subjektet: subjekt för någon samt subjekt som självuppfattning. Båda aspekterna innebär en maktrelation. I det första avseendet är subjektet underordnat något eller någon, i det andra identifierar individen sig med och inordnar sig i de i diskursen möjliggjorda subjektspositionerna genom självkunskap eller samvete (jfr. Andreasson 2007, s. 26).

Enligt detta synsätt görs eller gör människan sig själv till subjekt och enligt Foucault sker detta främst utifrån tre strategier – den vetenskapliga klassifikationen, avskiljandets praktiker och subjektifieringen av självet. Den vetenskapliga klassifikationen gör människan till subjekt genom undersökningar och klassifikationer. Den andra strategin, det Foucault kallar för ”dividing practices”, utgår från den vetenskapliga klassifikationen och innebär ett särskiljande inom praktiken mellan t ex frisk-sjuk, normal-onormal osv. Denna yttre tudelning får inre konsekvenser då människan tenderar att reflektera kring sig själv utifrån dessa kategorier. Utifrån de klassifikationer som till exempel görs inom den pedagogiska praktiken, ges eller ger således den enskilde en social och personlig identitet (Andreasson, 2007, s. 26).

Den tredje strategin, där subjektet blir subjekt för sig själv, kallar Foucault för *självteknologier*. Detta är teknologier som gör det möjligt för enskilda människor att, av egen kraft eller med hjälp av andra omvandla sig i syfte att uppnå ett visst tillstånd. För att uppnå ett visst tillstånd krävs att individen problematiserar sidor av sig själv, antar en bestämd attityd för att kunna omforma dessa drag via bestämda rutiner mot ett bestämt mål (Foucault, 2008b, s.263).

4.1.3 Regementalitet

Foucault uppehåller sig vid relationen mellan de sociala och politiska dominansrelationer som bland annat via utbildningssystemet reglerar enskilda människors uppträdande och tar dem i anspråk för särskilda ändamål, och självteknologier. Relationen mellan makt- och självteknologier kallar Foucault för *gouvernementalitet*, nedan används den svenska beteckningen regementalitet (Foucault, 2008a; Foucault, 2008b; Nilsson 2008).

Regementalitet kan ungefär förstås som ”styrning av inställningen”, vilket är ett sätt att betona att all styrning inkluderar en ”inställning till eller en uppfattning om objektet som ska styras” (Nilsson, 2008, s.128). Styrning är en praktik som avser att ”forma, leda eller påverka hur människor beter sig”, vilket även kan innebära (politisk- eller social styrning till) självstyrning (Foucault, 1978, s. 263).

Regementalitet är en vidareutveckling av tanken om *bio-politiken*, det vill säga en styrning som riktar in sig på befolkningen som biologisk massa. Historiskt uppstod bio-politiken enligt Foucault när befolkningens välfärd och inte dess territoriella tillgångar kom att ses som statens styrka. Styrning av befolkningen måste dock ske via individen då befolkningen är att förstå som relationerna mellan de enskilda individerna. (Foucault, 2008b, s.294; Nilsson 2008).

Bio-politiken innebär en liberal styrning som bygger på att individen styrs till frihet. Liberal styrning är dock i Foucaults mening inte liktydig med den klassiska liberalismens idé om så lite styrning som möjligt, utan en så effektiv styrning som möjligt. Frihet i sin tur innebär att individen förvaltar den frihet som ges på ett ansvarfullt sätt för samhällets bästa. Vad som är effektiv styrning bestäms av kontexten och detta innebär att bio-politiken kan ta sig olika uttryck i olika samhällen (Nilsson, 2008).

Hultqvist och Petterson (2000) menar att modern politik är bio-politisk då den syftar till att främja och kontrollera kapacitetsutvecklingen hos en befolkning. De pekar på hur bio-politiken innebär en styrning på distans. För att styra på distans behövs dels kunskap om individerna, om relationerna dem emellan och om till exempel deras hemförhållanden och beteendemönster. Dels behövs vad Hultqvist och Petterson (2000) kallar för *realiseringsarenor*.

Med realiseringsarenor menas ytor eller lokaler som kan fungera som uppsamlingsplatser där ”individernas förmågor kan utvecklas och kontrolleras”, med andra ord ytor där genomförandet av den politiska rationaliteten³ kan ske. Skolan kan ses som en viktig arena för styrning av befolkningen via individerna, det vill säga som en arena där ett visst samhälle ”iscensätts” (Hultqvist & Petterson, 2000, s.523).

Rose (1995) utgår från Foucault och beskriver en nyliberal form av regementalitet, som innebär att subjektet är den aktive medborgaren som ställer krav på myndigheten (och inte tvärtom), gör egna val och tar ansvar för sitt eget liv; förhållandet mellan myndigheter och medborgare har förändrats och framställs inte längre som myndighetsutövning. Det nyliberala subjektet ska således vara självstyrande, vilket till exempel sker genom normalisering.

Även Ong (2006) berör den nyliberala styrningens självreglerande subjekt. Med referens till Foucault skriver hon att:

“Neoliberal governmentality results from the infiltration of market-driven truths and calculations into the domain of politics. In contemporary times, neoliberal rationality informs actions by many regimes and furnishes the concepts that inform the government of free individuals who are then induced to self-manage according to market principles of discipline, efficiency and competitiveness.” (Ong, 2006, s.4)

Ong menar att den nyliberala politiska rationaliteten är bestämd av marknaden. Individen ska sålunda vara självstyrande i enlighet med marknadsprinciper för disciplin, effektivitet och konkurrens (se även Tesfahuney & Dahlstedt, 2008).

³ Politisk rationalitet innebär enligt Hultqvist & Petterson (2000) ett tänkande som avser att omsätta sig i praktiken.

Jönsson (2009) gör med regementaliteten som teoretisk inramning en diskursanalys av europeiska policytexter. I analysen urskiljer hon bland annat texternas *tal till eleven* och lyfter fram dokumentens framställningar av ett samhälle i förändring. Detta sätter hon i relation till det "livslånga lärandet" och tanken om att "lära att lära", som hon menar är centralt i formeringen av ett självstyrande subjekt. Individer som på ett disciplinerat och målinriktat vis tar ansvar för sitt eget lärande kommer enligt Jönsson antagligen också bidra till "hög produktivitet i sitt eget (yrkes-)liv, men också för ett konkurrenskraftigt Europa och dess medlemsländer" (Jönsson, 2009, s.45). Utifrån analysen gör Jönsson en uppdelning mellan talet till eleven som produktiv respektive oproduktiv (jfr. Foucaults "dividing practices", samt tanken om normalisering ovan). Den produktive individen, det vill säga den som har lyckats med sin inkludering, framställs som norm.

4.1.4 Hegemoniska diskurser

Paechter (1998) använder sig av konceptet *hegemoniska diskurser*. Hegemoni är ett begrepp hämtat från Gramsci som försöker förklara hur en dominerande klass upprätthåller kontroll över människo- och samhällssyn och hur ett visst synsätt kommer att uppfattas som "common sense" och som en naturlig ordning. Hegemoni verkar genom politiska rörelser, kultur- och utbildningsinstitutioner.

Dock innefattar Gramscis hegemonibegrepp mer än idén om att den dominerande klassens värden reproduceras i en enkelriktad rörelse. Kulturell aktivitet, i sin vidaste bemärkelse, stimulerar:

"new thinking among the privileged echelons of the society, enables them to address new problems, permits them to remain attuned to the demands and aspirations of all segments of society; in short it reinforces the ability of the leading groups to look beyond their narrow corporative self-interest and, hence, to extend their reach and influence over the rest of the society." (Borg m.fl., 2002, s.8)

Utifrån detta perspektiv innebär alltså inte makt och kontroll ett enkelt dominansförhållande "top-down". Hegemoni är inneboende i de sociala praktikerna och påverkar strukturerna inom vilka individerna tänker, vilket gör det svårt eller till och med omöjligt att uppfatta saker på andra sätt än det rådande.

Konceptet hegemonisk diskurs utgår från att diskurser innefattar vissa antaganden som tas för givna. Dessa antagandens obestridbarhet beror på att inom en viss diskurs kan bara vissa saker tänkas eller sägas och att ifrågasätta de premisser som diskursen utgår från är att kliva utanför de givna ramarna. Genom att dekonstruera diskurserna är tanken att utgångspunkterna ska lyftas fram och ifrågasättas. Dock kan diskursernas hegemoniska natur försvåra denna ansats.

Hegemoniska diskurser verkar också på så sätt att de gör individer och grupper till "agents of their own oppression" (Paechter 1998, s.3). Paechter tar upp problemet med sättet som flickor talas om i utbildningssammanhang och menar att de "sanningar" som ligger till grund för samtalet gör att flickor på olika sätt begränsas och begränsar sig. Som exempel refererar hon till forskning som visar på hur flickors misslyckanden i matematik kan bero på att de tror på diskursen att flickor inte är matematiskt lagda, vilket leder till att de redan tidigt ger upp och på så sätt bekräftar denna "sanning" (Burton, 1989; Landau, 1994 i Paechter, 1998).

4.2 Kritisk diskursanalys

Den kritiska diskursanalysen innebär enligt Fairclough "att kasta ljus på det faktum att ideologiska representationer i språket successivt har blivit naturaliserade och har kommit att betraktas som icke-ideologisk common-sense" (Fairclough 1995a, i Carlsson 2006, s.55).

Faircloughs kritiska diskursanalys innefattar nivåerna *text*, *diskursiv praktik* och *social praktik*. På den första nivån studeras texten utifrån ett lingvistiskt perspektiv, till exempel med fokus på förekomst och relationer mellan olika beteckningar. Den andra nivån, den diskursiva praktiken, analyseras utifrån hur olika diskurser inom diskursordningen är relaterade till varandra. Analysen av den tredje nivån, den sociala praktiken, avser hur diskursen är relaterad till ideologi och makt (Winther Jørgensen & Phillips 2002).

Viktiga begrepp hos Fairclough är *intertextualitet* och *interdiskursivitet*. Interdiskursivitet betecknar diskursiva relationer mellan och inom olika diskursordningar. Intertextualitet kan förstås som det ömsesidiga påverkansförhållandet mellan texten och historien. I en studie av policydokument menar Gustafsson (2003) att historien inverkar på texten och texten inverkar på historien, vilket bidrar till historiens utveckling och social förändring.

Synen på diskurser som social praktik innebär alltså ett dubbelt påverkansförhållande då diskurser kan förstås som skapade genom språkliga såväl som genom politiska, ekonomiska

och institutionella praktiker. Diskurser *påverkas* av de materiella praktikerna och de maktförhållanden som råder där, samtidigt som de *påverkar* samhället och individerna genom att det i diskursen produceras *subjektspositioner* som individen kan anta, sociala relationer mellan människor samt kunskapssystem (Winther Jørgensen & Phillips, 2002).

Jönsson (2009) belyser framställningar av framtida utbildningar i europeiska policytexter och kopplar detta till regementalitetens bio-politiska funktion att styra de enskilda subjekten såväl som befolkningen i sin helhet. Hon menar att detta betyder att framställningar i policydokument om hur framtida utbildningar bör vara ”konstruerar och producerar såväl institutioner, grupper av individer och enskilda subjekt genom individualiserande och totaliserande självstyrningsteknologier” (Jönsson, 2009, s.36).

I föreliggande undersökningen har policydokumenten analyserats med avseende på (1) vilka termer som används i relation till *entreprenörskap* på textnivån, (2) de diskurser som artikuleras i texterna med fokus på hur författarna bygger på redan existerande diskurser samt (3) med avseende på huruvida den rådande diskursordningen upprätthålls eller omstruktureras. Analysen kopplar även till den historiska och politiska kontexten, det vill säga till den sociala praktiken.

4.2 Urval och tillvägagångssätt

I detta avsnitt presenteras de texter som utgör studiens analysmaterial, hur studien konkret har utförts samt överväganden gällande studiens tillförlitlighet.

4.3.1 Presentation av texter och genomförande

De texter som studien huvudsakligen utgår från är policytexter som berör den gymnasiereform som antogs av Sveriges riksdag under hösten 2009. I detta förslag skrivs ”utbildning till entreprenörskap” fram som en viktig uppgift för gymnasieskolan men också som något som ska genomsyra hela utbildningssystemet. De berörda texterna är kommittédirektivet *En ny gymnasieskola* (Dir. 2007:8), det påföljande betänkandet *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) och regeringspropositionen *Högre krav och kvalité i den nya gymnasieskolan* (Prop. 2008/09:199).

Inledningsvis lästes texterna som utgör förarbetet till den nya gymnasiereformen med fokus på alla yttranden som direkt berör entreprenörskap. I SOU 2008:27 refereras

entreprenörskapet explicit till nyckelkompetensen ”Initiativförmåga och företaganda” i *Referensramen för livslångt lärande* (2006). Beskrivningen av denna nyckelkompetens är en komprimerad version av det som rapporten *Education for entrepreneurship* (2004) uttrycker som de huvudsakliga uppgifterna för utbildning till företagsamhet och entreprenörskap. Denna rapport riktar sig mot alla nivåer i utbildningssystemet. SOU 2008:27 är ett betänkande som utförs av en enskild person. Genom att även använda de två ovan nämnda dokumenten som underlag valideras analysen.

I SOU 2008:27 refereras till kunskapssynen i den nu gällande läroplanen Lpf 94 som bygger på betänkandet SOU 1992:94. I talet om entreprenörskap i SOU 2008:27 refereras till de ”generella kompetenser” som beskrivs i Lpf 94 och SOU 1992:94. Följaktligen lästes Lpf 94 samt SOU 1992:94 med fokus på *medborgarbildning* och då främst avseende vad som innefattas i beteckningarna *ansvar* och *kreativitet*. Detta jämfördes sedan med talet om *ansvar* och *kreativitet* i relation till entreprenörskapet.

Talet om entreprenörskap analyserades fortlöpande i relation till de samhällsbeskrivningar som görs i respektive dokument.

4.3.1 Studiens trovärdighet

En kritisk diskursanalytisk studie av den art som presenteras här utgår från ett grundantagande att språket inte direkt avspeglar verkligheten. Detta innebär att alla referenser till empirin är att förstå som tolkningsresultat vilket innebär att den egna förförståelsen spelar en central roll för studien. Ett kritiskt förhållningssätt till de egna utgångspunkterna måste därför intas. Den kritiska diskursanalysen som ett ontologiskt och epistemologiskt ställningstagande får också konsekvenser för studiens tillförlitlighet, då forskaren är en del av den sociala praktik och de strukturer som ifrågasätts vilket kan leda till att de premisser som diskursen bygger på svårligen låter sig upptäckas (jfr. Paechter, 1998, ovan).

För att tillförsäkra att en kvalitativ studie som denna faktiskt undersöker det den säger sig undersöka (det som i de flesta methodsammanhang kallas för validitet), samt att resultaten är tillförlitliga (det som kallas för reliabilitet) föreslår Alvesson och Sköldberg (2008) en hermeneutisk forskningsprocess där den egna förförståelsen fortlöpande lyfts fram. Föreliggande studies trovärdighet bygger således på ett kritiskt förhållningssätt till den egna

tolkningen, ett förhållningssätt som bland annat kan antas genom att empirin diskuteras med andra, samt en öppen redovisning av resultat, analys och slutsatser.

5. Resultat

Detta kapitel är uppdelat i tre huvudavsnitt, samt en avslutande konklusion. Inledningsvis urskiljs olika diskurser i talet om utbildning till entreprenörskap. De två andra avsnitten sätter talet om *entreprenörskap* i relation till talet om *medborgarskap* i betänkandet SOU 1992:94 samt i läroplanen Lpf 94.

5.1 Diskurser i talet om utbildning till entreprenörskap

I genomgången av texterna som berör utbildning till entreprenörskap blir det tydligt att det råder en hög intertextualitet såväl som interdiskursivitet mellan dokumenten.

Utbildning till entreprenörskap innebär att skolan ska förmedla entreprenöriella kompetenser till individen. Kompetensbegreppet innebär enligt SOU 2008:27 en kombination av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. I Propositionen 2008/09:199 kan fyra olika anledningar urskiljas till att skolan ska förmedla entreprenöriella kompetenser.

”Ofta sätts likhetstecken mellan anställning och arbete och alltför få överväger ens tanken på att skapa sig en försörjning genom att starta ett eget företag. Entreprenöriella kompetenser ökar individens möjligheter att starta och driva företag. Kompetenser som att se möjligheter, att ta initiativ och att omsätta idéer till handling är även värdefulla för individen och samhället i vidare bemärkelse. Dessa kompetenser efterfrågas dessutom av arbetsgivare. Utbildning i entreprenörskap kan därför bidra till att unga lättare etablerar sig på arbetsmarknaden. Kompetenser som att lära sig att lösa problem, planera sitt arbete och att samarbeta med andra kan också bidra till att unga mer framgångsrikt genomför sina studier.” (Prop. 2008/09:199, s.35)

Att skolan förmedlar entreprenöriella kompetenser innebär enligt propositionen alltså en möjlighet till *egenföretagande*, men de är också väsentliga för individen som *anställd*. I propositionen anges också de entreprenöriella kompetenserna som viktiga för individen under *studietiden*. På ett mer allmänt plan skrivs dessa kompetenser dessutom fram som värdefulla för *individen*, entreprenöriella kompetenser som att ta initiativ och se möjligheter är viktiga för individens livsbetingelser. Slutligen och mer övergripande är de entreprenöriella kompetenserna enligt propositionen även värdefulla för *samhället i vidare bemärkelse*, det vill säga utöver den ekonomiska dimensionen även för samhällets kulturella och politiska

dimension (Prop. 2008:27) Detta är återkommande i texterna som berör utbildning till entreprenörskap.

De entreprenöriella kompetenserna skrivs således i talet om utbildning till entreprenörskap främst fram i förhållande till marknadens behov, men också som väsentliga för individen som medborgare i vidare bemärkelse. Marshall (1964) menar att medborgarskap innefattar tre dimensioner: den civila, den politiska samt den sociala. Talet om utbildning till entreprenörskap kan följaktligen dels förstås inom ramen för vad som kan kallas för en *ekonomiskt marknadsmässig diskurs* dels inom ramen för en *social medborgardiskurs*⁴ där beteckningen *social* även får omfatta den civila och den politiska dimensionen.

5.2 Utbildning till entreprenörskap inom ramen för en ekonomisk marknadsmässig diskurs

Uppdraget att utbilda till entreprenörskap innefattar att ge individen de kompetenser som efterfrågas i samhällets ekonomiska, kulturella och politiska dimension. Anledningen till att utbilda till entreprenörskap skrivs dock fram i ekonomiska termer. I Direktiv 2007:8 blir det tydligt att det är marknadens behov som föranleder utbildningsreformen:

”Sedan programgymnasiet infördes har utvecklingen i samhälls- och arbetslivet varit snabb. Arbetslivet ställer krav på både bredd och djup i medarbetarnas kompetenser, samtidigt som rörligheten på arbetsmarknaden ökar. Den globala konkurrensen och den snabba tekniska utvecklingen skapar nya förutsättningar. Studievägarna behöver därför anpassas till förändringarna inom olika bransch- och yrkesområden. Arbetslivet och olika branscher har gett tydliga signaler om behovet av förändringar av utbildningarna. Det råder brist på utbildad arbetskraft inom vissa yrkesområden där de anställda normalt får sin grundläggande yrkesutbildning i gymnasieskolan. Samtidigt anordnas utbildning som inte motsvarar arbetsmarknadens behov.” (Dir. 2007:8, s.4)

I Direktiv 2007:8 görs det tydligt att det är arbetsmarknadens krav som ligger till grund för reformarbetet. Det gamla programgymnasiet anses inte kunna fylla de behov som ”arbetslivet och olika branscher” har på grund av den globala konkurrensen, den tekniska utvecklingen och rörligheten på arbetsmarknaden. Mot bakgrund av denna förändrade och föränderliga arbetsmarknad föreslås att skolan ska förmedla kompetenser som gör det möjligt för individen

⁴ Beteckningarna på diskurserna är hämtade från Lena Sjöbergs artikel ”Skolan och den ’goda’ utbildningen”, där hon i en policytextanalys analyserar talet om utbildning i Europa och vilka subjektiviteter som skapas (Sjöberg, 2009, s.37).

att skapa sig ett arbete genom att starta eget företag. Enligt Direktiv 2007:8 kan ”kunskaper om entreprenörskap”, det vill säga kunskaper om företagande, ge individen den möjligheten (Dir. 2007:8, s.4).

Vad ”kunskaper om entreprenörskap” innebär utvidgas i det på direktivet följande betänkandet SOU 2008:27. I samband med att man talar om arbetsplatsförlagt lärande sker en förskjutning från kunskaper om egenföretagande till att innebära en kompetens som arbetsgivare sätter värde på. *Entreprenörskompetens* anges i SOU 2008:27 vara en viktig generell kompetens, som vid sidan av till exempel social och kommunikativ kompetens samt problemlösningsförmåga kompletterar ”yrkeskompetens i en mer snäv teknisk bemärkelse” (SOU 2008:27, s.385).

Denna generella aspekt av entreprenörskompetensen markeras i SOU 2008:27 som överordnad:

”Entreprenörskap innebär, enligt min uppfattning, huvudsakligen ett förhållningssätt och till en del mer specifika kunskaper som hur man startar eget företag etc. Jag anser därför att entreprenörskap nära hör samman med och är en del av de generella kompetenser gymnasieskolan ska ge alla elever [och] som ska genomsyra all gymnasieutbildning.” (SOU 2008:27, s. 183f)

Entreprenörskap förstås i betänkandet främst som ett förhållningssätt. Vad ett entreprenöriellt förhållningssätt innebär, preciseras till viss del när SOU 2008:27 kopplar entreprenörskap till en av EU:s åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande: ”Initiativförmåga och företaganda”. I *Referensramen för livslångt lärande* (2006) definieras ”Initiativförmåga och företaganda” som ”individens förmåga att omvandla idéer till handling. Det innebär ”kreativitet, innovation och risktagande och förmågan att planera och leda projekt för att uppnå de mål som ställts upp.” (s.11)

”Initiativförmåga och företaganda” uttrycks å ena sidan utgöra en grund för ”de mer specialinriktade färdigheter och kunskaper som behövs av dem som etablerar eller bidrar till social eller kommersiell verksamhet” och ”gör arbetstagarna både mer medvetna om det sammanhang de verkar i och mer benägna att utnyttja de möjligheter som står till buds”, det vill säga kompetenser som (egen)företagaren och arbetstagaren behöver besitta. Å andra sidan anges nyckelkompetensen ”initiativförmåga och företaganda” också vara ett stöd för

individen i ”privatlivet”, ”vardagslivet” och ”samhällslivet” (*Referensramen för livslångt lärande*, 2006).

Talet om ”Initiativförmåga och företaganda” i *Nyckelkompetenser för livslångt lärande* (2006) är kopplat till den diskurs som artikuleras i rapporten *Education for Entrepreneurship* (2004). I rapportens inledning markeras att utbildning till entreprenörskap främst är en marknadsekonomisk åtgärd och vikten av att i utbildningssammanhang uppmuntra en entreprenörsanda kopplas till konkurrens och tillväxt:

“Encouraging the **enterprise spirit** in young people is a pre-condition to achieving progress – at least in the longer term – in employment, growth, competitiveness and innovation. **Education** can contribute to creating a more entrepreneurial culture.”

(*Education for Entrepreneurship*, 2004, s.10)

I *Education for Entrepreneurship* (2004) görs även en framställning av vad ”entrepreneurship teaching” innebär. I uppdraget ingår att eleverna tidigt ska få kunskap om och kontakt med affärsvärlden samt göras medvetna om att egenföretagande är ett alternativ till anställning. Mer specifikt ska eleverna också få möjlighet att driva mini-företag eller virtuella rörelser samt (speciellt i högre utbildning) få lära sig att starta ett företag.

Det blir i *Education for Entrepreneurship* (2004) tydligt att det oavsett nivå i utbildningssystemet är marknaden som ställer kravet på och utgör målet för utbildning till entreprenörskap. Utbildning till entreprenörskap ska samtidigt bidra till en mer entreprenöriell kultur och en förutsättning för en sådan kultur är att individen antar vissa förhållningssätt.

5.2.1 Entreprenören som ett ekonomiskt subjekt

I de föreliggande dokumenten finns ett tydligt fokus på ekonomi och tillväxt i talet om utbildning till entreprenörskap. Arbetsmarknaden beskrivs som föränderlig, global och konkurrensutsatt. Mot bakgrund av detta anges egenföretagande som ett alternativ till anställning. Specifika kompetenser om hur man startar företag uttrycks därför som viktiga i dokumenten. Entreprenörskap förstås samtidigt som huvudsakligen ett förhållningssätt.

De entreprenöriella kompetenser som skrivs fram i dokumenten är också samstämmiga med den översikt av entreprenörsforskningen som Leffler gör, där entreprenören definieras som en individ vars förhållningssätt är nyskapande, handlingskraftigt, risktagande, möjlighetssökande

och samordnande (Leffler, 2006, s.52). I figur 1 nedan visas de entreprenöriella kompetenser som skrivs fram i talet om utbildning till entreprenörskap, inordnat under dessa kategorier.

Nyskapande	Möjlighetssökande	Handlingskraftig	Rishtagande	Samordnande
kreativitet	förmåga att se möjligheter	motivation	rishtagande	ansvarstagande
innovation		initiativförmåga	oberoende	samarbetsförmåga
problemlösningsförmåga		beslutsamhet		kommunikativ förmåga
		förmåga att omvandla idéer till handling		planeringsförmåga

Figur 1 Entreprenöriella kompetenser

Utbildning till entreprenörskap innebär att fostra nyskapande, initiativtagande, möjlighetssökande, ansvariga och oberoende individer för att säkra tillväxten i en global ekonomi. Entreprenörskompetens uttalas vara ett förhållningssätt som kompletterar yrkeskompetens i mer snäv teknisk bemärkelse och med marknaden som ram artikuleras en *ekonomisk marknadsmässig* diskurs där fostran till entreprenörskap har den explicit uttryckta avsikten att skapa en entreprenöriell kultur.

5.3 Utbildning till entreprenörskap inom ramen för en social medborgardiskurs

De entreprenöriella kompetenser som individen ska utveckla i skolan är egenskaper som ska stärka nationens ekonomi och tillväxt men i de föreliggande policytexterna anges samtidigt att dessa egenskaper är viktiga för individen och samhället i vidare bemärkelse. Genom att skriva fram betydelsen av utbildning till entreprenörskap som väsentligt för samhället i vidare bemärkelse likväl som för individens egna livsbetingelser antyder texterna sålunda att entreprenören förutom att vara ett ekonomiskt subjekt, även är ett politiskt och kulturellt subjekt. Utbildning till entreprenörskap kan så förstås inom ramen för en *social medborgardiskurs*.

5.3.1 Ett entreprenöriellt samhälle

I *Education for Entrepreneurship* (2004) ges ett tydligt exempel på hur vikten av att utbilda till entreprenörskap utvidgas från att gälla upprättandet av nya företag till att även vara angeläget för samhällslivet i vidare bemärkelse:

“Promoting entrepreneurial skills and attitudes provides benefits to society even beyond their application to new business ventures. In a broad sense, entrepreneurship should be considered as a **general attitude** that can be usefully applied in all working activities and in everyday life.” (*Education for Entrepreneurship*, 2004, s.6)

Entreprenörskap innebär enligt *Education for Entrepreneurship* ett förhållningssätt som fördelaktigt kan appliceras på livets alla områden. Som ovan visats beskrivs samhället i talet om utbildning till entreprenörskap i termer av global konkurrens och teknisk utveckling. Även i *Referensramen för livslångt lärande* (2006) är det marknaden som först och främst beskrivs när man talar om företagsamhet och entreprenörskap som betydelsefullt för samhället i vidare bemärkelse. I *Education for Entrepreneurship* (2004) uttrycks att fostra entreprenöriella individer också kan leda till en entreprenöriell kultur. Detta föranleder en tanke om att det är marknadens rationalitet som skall dominera hela samhällslivet.

Nedan läses uppdraget att utbilda till entreprenörskap som *social medborgarfostran* (med fokus på den samordnande och den nyskapande dimensionen) i jämförelse med den sociala medborgardiskurs som framträder i betänkandet *Skola för bildning* (SOU1992:94) samt i *Läroplanen för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94), som detta betänkande resulterar i.

5.3.2 Ansvarstagande inom ramen för en social medborgardiskurs

Skolans uppdrag framställs i Lpf 94 som att främja ”elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” (Lpf 94, s.5). De kunskaper som skolan ska förmedla mot bakgrund av detta uppdrag skrivs fram som å ena sidan mer beständiga och å andra sidan som förmågan att lära om och lära nytt:

”Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och

snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig.” (Lpf 94 s.5)

I Lpf 94:as beskrivning av skolans uppdrag tecknas en bild av ett föränderligt informationssamhälle som eleverna med hjälp av utbildningen ska kunna orientera sig i. Förmågan att ta ansvar, att tänka kritiskt, granska fakta och inse konsekvenserna av olika alternativ är enligt läroplanen grundläggande för att detta ska vara möjligt. Dessa förmågor skrivs i SOU 1992:94 fram som en del av den allmänna medborgarbildningen tillsammans med den kommunikativa förmågan, det kritiska förhållningssättet, respekt för andras åsikter, lyhördhet och ett solidariskt förhållningssätt. Dessa kunskaper är att förstå som viktiga för att kunna fungera i demokratiska former och att ansvarsfullt och aktivt delta i samhällslivet.

5.3.3 Ansvar i det entreprenöriella samhället

Betoningen i Lpf 94 och SOU 1992:94 på att förmedla kunskaper för en gemensam referensram kan förstås mot bakgrund av Hultqvist och Pettersson resonemang om att kunskap i en marknadsekonomi relateras till individuell framgång, konkurrenskraft och fortlevnad. Detta innebär att de värdesystem, de mer beständiga kunskaper, som tidigare har bundit människor till varandra sätts på spel (Hultqvist & Petterson, 2000, s.510).

Utbildning till entreprenörskap ska förmedla kompetenser som till beteckningen liknar de som i SOU 1992:94 och Lpf 94 kopplas till det aktiva samhällslivet och medborgaren ovan. Entreprenören ska vara ansvarsfull, besitta en kommunikativ förmåga och kunna samarbeta. Dessa egenskaper fördes ovan in i kategorin ”samordnande”. I figur 2 jämförs dessa entreprenöriella kompetenser med den grundläggande medborgarbildning som skrivs fram i betänkandet SOU 1992:94 och Lpf 94.

Samordnande entreprenöriella kompetenser	Grundläggande medborgarbildning
kommunikativ förmåga	kommunikativ förmåga
ansvarstagande (planeringsförmåga)	ansvarstagande ett solidariskt förhållningssätt

samarbetsförmåga	samarbetsförmåga respekt för andras åsikter lyhördhet
	kritiskt förhållningssätt

Figur 2 Entreprenörskompetens som medborgarbildning

De samordnande kompetenser som tillskrivs entreprenören skulle kunna läsas i analogi med de grundläggande kunskaper som medborgaren enligt SOU 1992:94 och Lpf 94 ska besitta. Dock framgår redan i denna enkla uppställning vissa skillnader, bland annat saknas motsvarighet till det kritiska förhållningssätt som är genomgående i talet om medborgaren. Skillnader förekommer också vad det gäller ansvarstagandet⁵.

Inom ramen för den medborgardiskurs som artikuleras i SOU 1992:94 skrivs det *solidariska* ansvaret fram. Idealet om det solidariska ansvaret gentemot de svaga och utsatta i samhället kan förstås som emanerat ur omsorgen och förmågan att svara an gentemot dem som står en närmast (Andersen, 2002 s.180). Att det solidariska ansvaret framhålls i SOU 1992:94 kan förstås som en betoning på förmedlingen av de beständiga värden som utgör ett sammanhållande kitt i samhället (Hultqvist & Petterson, 2000). Den dimension av ansvar gentemot medmänniskan som framträder i betänkandet finns dock, åtminstone inte uttalat, i texterna som berör utbildning till entreprenörskap.

Entreprenören ska vara ansvarstagande, men också opportunistisk, oberoende och risktagande och det ansvar som åläggs entreprenören konstrueras inom ramen för nyliberala idéer om konkurrens och valfrihet. Det entreprenörssubjekt som tecknas ska snarare var ansvarig för sin inkludering och framgång på (arbets)marknaden, än att vara ansvarstagande gentemot medmänniskan (jfr. Hultqvist & Petterson, 2000, s.551; Dovemark, 2004, s.29).

⁵ Inte heller respekt och lyhördhet återfinns i relation till entreprenörskapet, men dessa egenskaper ingår på ett mer självklart sätt i samarbetsförmågan, då det per definition är svårt att samarbeta utan att ta hänsyn till och respektera andras åsikter. Dock kan man förstå samarbetsförmågan i sig som i viss mån motsatt den individualistiska dimensionen av entreprenörskapet. Man skulle också kunna tänka sig att respekt och lyhördhet är en del av ansvaret gentemot medmänniskan, vilket i så fall skulle utgöra belägg för tolkningen att entreprenörens ansvarstagande främst är av individualistisk art.

5.3.4 Nyskapande inom ramen för en social medborgardiskurs

Bildningstanken och synen på individen som kunskapande är som tidigare nämnts, centrala teman för betänkandet SOU 1992:94. En viktig aspekt av kunskapande är enligt betänkandet kreativitet, då bildning innefattar en dimension av *nyskapande*.

En allmän förståelse av entreprenören innefattar nyskapande kompetenser och termerna kreativitet och innovation förekommer i de flesta beskrivningarna av utbildning till entreprenörskap. Talet om att främja kreativitet i relation till entreprenörskap läses nedan i förhållande till den i SOU 1992:94 artikulera sociala medborgardiskursen där främjandet av kreativitet bland annat innebär att eleven ska stimuleras till om- och nyskapande av självet, samt till auktoritetskritiskt tänkande och till originella tankar och uttryck.

5.3.4.1 Kreativitet som en dimension av kunskapande

I SOU 1992:94 diskuteras kreativitet som en dimension av kunskapande, det vill säga som en del av den bildningstanke som är central för betänkandet. Bildning är enligt SOU 1992:94 inte att förstå i betydelsen ”bildningsgods”, som en fast uppsättning kunskaper och förhållningssätt. Bildning används istället i enlighet med den klassiska tyska betydelsen, som omfattar en syn på människan som hela tiden om- och nyskapande av självet. Mot bakgrund av denna tanke vill man i betänkandet förändra den pedagogiska diskursens fokus på resultat:

”Människan bildar sig och äger bildning, erfar och äger erfarenhet, kunskapar och äger kunskap, skapar och producerar värden. Så används inte orden idag. I det moderna pedagogiska språkbruket återstår bara substantiven vilket lätt leder till betoning av det som tillägnas i stället för tillägnet, av resultaten istället för verksamheten.” (SOU 1992:94, s.51)

Synen på individen som kunskapande utvecklas längre fram i betänkandet SOU 1992:94. Där skriver man att individen är kunskapande i den bemärkelsen att hon är verksam som kunskapssubjekt i förhållande till olika kunskapsobjekt. Den kunskapande individen är en person med ett kritiskt förhållningssätt gentemot auktoriteter och traditioner samt med en ”vana att grunda sina ståndpunkter på kunskaper och förnuftsmässiga övertygelser” (SOU 1992:94, s.104).

I talet om kreativitet i SOU 1992:94 tecknas en motbild till uppfattningen om kreativitet som en ”speciell förmåga eller egenskap hos individen”. Kreativitet ska istället ses som en dimension av kunskapande, och då främst det nyskapande som utgör grunden för den klassiska bildningstanken. Kreativitet ses som omfattande olika nivåer, den intellektuella, det praktiska utförandet samt som uttrycksformer.

Att tänka kreativt är att förstå saker på ett nytt sätt utifrån den förståelse man besitter. Den kreativa aspekten omfattar enligt SOU 1992:94 också ett kritiskt förhållningssätt då det innefattar ”att gå utanför ramarna och överge tidigare tankefigurer”, vilket har betydelse för medborgaren. Kreativitet innebär fantasi och förmåga till ovanliga associationer och att främja kreativitet formuleras som ett sätt att skapa utrymme för okonventionella tankar och handlingar (SOU 1992:94, s.68). Denna form av kreativitet kan även tolkas ur ett ansvarsperspektiv, där förmågan att tänka utanför ramarna även inkluderar förmågan att ”fantisera oss till, hur vi skulle önska att det handlades mot oss” (Løgstrup, 1972, s.19, i Andersen, 2002, s.178),

I en uppställning av de olika nivåer av kreativitet som anges i betänkandet blir det tydligt att det är den intellektuella nivån som läggs störst vikt vid (se figur 3).

Intellekt	Utförande	Uttrycksformer
nyskapande tankar	nyskapande handlingar	
fantasi	okonventionella handlingar	
att gå utanför ramarna		
förmåga till ovanliga associationer		
att se nya aspekter och infallsvinklar		
okonventionella tankar		

Figur 3. Kreativitetens olika nivåer i SOU 1992:94

Betoningen i betänkandet ligger på kreativitet som originalitet, på det okonventionella och gränsöverskridande. Detta är ett sätt att tänka som alla elever förväntas kunna utveckla. Kreativitet uttalas därmed vara en viktig del i elevens kunskapsutveckling, men också ett

redskap för att klara sig i en föränderlig värld. I talet om utbildning till entreprenörskap får dock *kreativitet* en något annorlunda innebörd.

5.3.4.2 Kreativitet som produktivitet och flexibilitet

Kreativitet är en av de kompetenser som enligt rapporten *Education for entrepreneurship* (2004) utgör själva grunden för entreprenörskap. Kreativitet förekommer också i alla de uppräknings av entreprenöriella kompetenser som görs i nämnda rapport. I de svenska texter som berör gymnasiereformen förekommer inte ordet kreativitet, det gör däremot det mer övergripande ”att omsätta idéer till handling” (Prop. 2008/09:199). Betänkandet SOU 2008:27 refererar dock till *Referensramen för livslångt lärande* (2006), där kreativiteten anges vara ett centralt tema.

Kreativitet är en del av referensramens nyckelkompetens ”Initiativförmåga och företaganda”, vilken SOU 2008:27 anknyter till som liktydig med entreprenörskap. Definitionen ger att ”initiativförmåga och företaganda är individens förmåga att omvandla idéer till handling” vilket innebär ”kreativitet, innovation och risktagande” (*Referensramen för livslångt lärande*, 2006, s.13).

Innovation är en term som är återkommande i relation till kreativitet och entreprenörskap. Enligt Leffler (2006) bygger tanken om entreprenören som en innovatör på den definition som Schumpeter gjorde i början av 1900-talet. Då beskrevs entreprenören som en person som genom innovationer bryter samhällsmönster. Att entreprenören i *Referensramen för livslångt lärande* (2006) beskrivs som innovativ skulle dock kunna förstås i linje med Craft & Jeffrey (2004) resonemang om kunskapssamhällets krav på kreativa egenskaper hos de anställda, där att vara kreativ inte nödvändigtvis innebär att bryta mönster utan om att skapa vinst för företaget. Att utbildning till entreprenörskap ska fostra kreativa och innovativa individer, motiveras av arbetsmarknadens krav

Kreativitet är ett centralt tema för referensramen i sin helhet och även i relation till de andra nyckelkompetenserna blir det tydligt att det är (arbets)marknaden som är målet för utvecklandet av kreativitet. Ett exempel är nyckelkompetensen ”Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer” där beteckningen förekommer när det gäller ”idéer, erfarenheter och känslor i olika medier, inbegripet musik, scenkonsterna, litteratur och de visuella konsterna.” Kreativitet skrivs här fram som en färdighet som kan odlas med hjälp av de

konstnärliga uttrycken, för att sedan kunna användas i "arbetslivet" (*Referensramen för livslångt lärande*, 2006).

I samband med referensramens tal om "medborgerlig kompetens" anges kreativitet vara en färdighet och man skriver att "det krävs kritiskt och kreativt tänkande och ett konstruktivt deltagande i aktiviteter på lokal nivå och beslutsfattande på alla nivåer". Relationen till det kritiska tänkandet och konstruktiva deltagandet gör att kreativitet här skulle kunna förstås i analogi med den medborgardiskurs som artikuleras i betänkandet SOU 1992:94. I betänkandet ligger dock tyngdpunkten på det okonventionella och auktoritetskritiska intellektet, vilket inte är fallet i referensramen. Kreativt tänkande i referensramens medborgarkompetens innebär snarare att vara aktiv och, genom att delta i det politiska livet (främst genom politiska val), vara med om att "lösa problem på det lokala planet och i samhället i stort" (*Referensramen för livslångt lärande*, s.11).

Intellekt	Utförande	Uttrycksformer
kreativt tänkande	innovativa (nyskapande) handlingar	musik
innovativt (nyskapande) tänkande		scenkonster
Problemlösning		litteratur
		visuella medier

Figur 4 Olika nivåer av kreativitet i EU:s referensram för livslångt lärande

Kreativitet skrivs i talet om utbildning till entreprenörskap främst fram som ett produktivt tänkande och handlande och inte som det kritiska och gränsöverskridande tänkande som betonas i SOU 1992:94. En skillnad föreligger även i synen på vad kreativitet innebär. I betänkandet framhålls att kreativitet inte ska ses som en förmåga eller egenskap i sig. I talet om utbildning till entreprenörskap ses kreativitet emellertid som en kompetens – som en färdighet och som ett förhållningssätt.

I talet om ansvarstagande och kreativitet byts talet om bildning i medborgardiskursen från 1990-talet ut mot talet om kompetenser, ett begrepp vars innebörder är kopplade till näringslivet (jfr. Berner, 1989). Vikten av att utveckla kreativitet kan, som Craft och Jeffrey

(2004) påpekar, förstås i relation till tanken om ett kunskapssamhälle där individen i arbetslivet inte längre bara kan upprepa och använda kunskaper som de har, utan hela tiden måste komma på nya sätt att använda dem. Den nyskapande dimensionen av entreprenörskap kopplas alltså, liksom den samordnande, främst till marknaden.

Med den marknaden som ram skrivs kreativitet även fram som ett förhållningssätt som kan liknas vid talet om *flexibilitet* i SOU 1992:94. Arbetsliv och produktion kännetecknas i betänkandets beskrivning av bland annat globalisering, den snabba tekniska utvecklingen och en alltmer kunskapsintensiv inriktning. Förändringarna innebär en ökad betoning av vikten av flexibilitet och lagarbete och arbetsmarknaden blir beroende av den enskilda individens kunskaper och förmåga att lära nytt (SOU 1992:94, s.103). Talet om flexibilitet i det nyliberala samhället innebär enligt till exempel Dovemark (2004), att individen ska gå med på att företagen förändrar produktion och produktionsförhållanden.

Kreativitet liksom flexibilitet kan således förstås enligt en marknadsekonomisk rationalitet, som ett sätt för individen att konkurrera om resurser i form av arbete. En central poäng i talet om utbildning till entreprenörskap är också att individen ska *skapa* sig försörjning genom eget företagande, det vill säga skapa nya marknader (jfr. t.ex. Prop. 2008/09:199). Kreativitet kan således förstås som ett förhållningssätt som individen bör anta för att vara gångbar och kunna ta sig fram på (arbets)marknaden.

5.4 Konklusioner

I texterna som berör utbildning till entreprenörskap görs det tydligt att fostran till entreprenörskap motiveras av arbetsmarknadens krav (se t.ex. Dir. 2007:8). Samtidigt skrivs de entreprenöriella kompetenserna fram som väsentliga för livets alla dimensioner; för individens livsbetingelser och politiska och sociala liv samt för samhällets ekonomiska, kulturella och politiska sfärer. Entreprenörskap ska till viss del förstås som specifika kompetenser, men uttrycks främst vara ett förhållningssätt.

Utbildning till entreprenörskap ska enligt till exempel SOU 2008:27 tillhandahålla arbetskraft på en förändrad och föränderlig marknad, men de kompetenser som förmedlas ses också som nödvändiga för individen och för samhället i vidare bemärkelse. Detta samhälle tecknas som en fri och konkurrensutsatt marknad. Samtidigt ska fostran till entreprenörskap leda till en

mer entreprenöriell kultur, vilket ger anledning till en tanke om att samhället bestäms av en marknadsrationalitet.

Att utbilda ansvarstagande elever och att främja deras kreativitet kan således även ses som ett uppdrag att fostra demokratiska medborgare. I en jämförelse mellan den sociala medborgardiskurs som artikuleras i SOU 1992:94 samt Lpf 94 och talet om entreprenörskap visar sig dock vissa skillnader.

Till exempel ska entreprenören liksom medborgarsubjektet i SOU 1992:94 vara ansvarstagande. Entreprenören beskrivs dock samtidigt som en individualist. Det entreprenöriella subjektet är opportunistiskt, oberoende och risktagande och den dimension av ansvarstagande som innebär att svara an och visa solidaritet gentemot medmänniskan återfinns inte i talet om fostran till entreprenörskap.

Även i talet om att främja kreativitet finns olikheter. Kreativitet skrivs i texterna om utbildning till entreprenörskap främst fram som ett produktivt tänkande och handlande och inte som det kritiska och gränsöverskridande tänkande som betonas i betänkandet SOU 1992:94. Talet om kreativitet i relation till entreprenörskapet kan förstås som ett svar på att individen på en föränderlig marknad inte längre enbart kan upprepa och använda kunskaper som de har, utan hela tiden måste komma på nya sätt att använda dem (Craft & Jeffrey, 2006).

Kreativitet utgör också ett förhållningssätt som närmast kan liknas vid talet om flexibilitet som artikuleras i relation till arbetslivet i SOU 1992:94. Kreativitet kan i likhet med flexibilitet förstås som ett förhållningssätt som individen bör anta för att vara gångbar och kunna ta sig fram på (arbets)marknaden (jfr. Dovemark, 2004).

6. Slutdiskussion

I detta avsnitt summeras och diskuteras resultatet med avseende på två till varandra nära kopplade teman: utbildning till entreprenörskap som en hegemonisk diskurs, samt talet om det entreprenöriella förhållningssättet som en regementaliserad styrningsstrategi.

6.1 talet om utbildning till entreprenörskap som en hegemonisk diskurs

Den nya gymnasiereformens tal om utbildning till entreprenörskap motiveras av att nationen Sveriges tillväxt i en global ekonomi ska säkras (se t.ex. SOU 2008:27). Ekonomi och tillväxt är centrala referenter i de undersökta texterna och arbetsmarknaden beskrivs som föränderlig och konkurrensutsatt. Egenföretagande ska därför ses som ett alternativ till anställning, det vill säga om det inte finns plats på arbetsmarknaden ska den enskilda människan generera nya marknader för att själv skapa sig en plats.

I SOU 1992:94 råder vad Mitchell (2006) kallar för en ”thirdway-diskurs”, en diskurs som innefattar logiker från både en social medborgarfostransdiskurs och en nyliberal ekonomiskt marknadsmässig diskurs (Mitchell, 2006 i Jönsson, 2009). I den nya gymnasiereformens tal om utbildning till entreprenörskap menar jag att den sociala medborgarfostransdiskursen har preciserats till marknadens rationalitet.

Detta visar sig i hur ansvarstagande och kreativitet skrivs fram i texterna från 1990-talet respektive de nutida texterna. I SOU 1992:94 artikuleras ansvaret bland annat i termer av solidaritet. Detta ansvar gentemot medmänniskan kan ses som ett beständigt och sammanhållande värde i en föränderlig värld. Det entreprenöriella ansvaret utgår från tanken om att den enskilde ska ta ansvar för sin egen anställningsbarhet på en växlande (arbets)marknad för att säkra nationens tillväxt och innebär snarare ett moraliskt imperativ att handla i enlighet med allmännyttan genom att göra sig produktiv, än ett solidariskt ansvar gentemot medmänniskan (jfr. Dovemark 2004, s.29).

Att visa solidaritet gentemot medmänniskan kan med utgångspunkt hos Løgstrup ses som en idealbildning, det vill säga som en normativ föreställning för hur invånarna i ett samhälle ska handla. Denna idealbildning har sitt ursprung i den enskildes omsorg om och förmåga att med respekt *svara an* till den andra människan. Detta innebär att människorna är ömsesidigt beroende av varandras hänsyn (Andersen, 2002, s.180).

Entreprenören skrivs i policytexterna fram som ett ekonomiskt subjekt med utgångspunkt i nyliberala premisser om konkurrens. Konkurrens som en grundläggande del av människans vara innebär att den enskilde individen tar sin utgångspunkt i sina egna intressen. I talet om utbildning till entreprenörskap kan, som jag ser det, en idealbildning urskiljas där ansvaret för den andre har reducerats till den egna nyttan. Detta kan jämföras med Hultqvist och Petterson (2000) som menar att kunskap i en marknadsekonomi relateras till individuell framgång, konkurrenskraft och fortlevnad vilket innebär det att de värdesystem, de mer beständiga kunskaper, som tidigare har bundit människor till varandra sätts på spel.

Även kreativitet har kommit att handla om att vara produktiv och flexibel på en rörlig och konkurrensutsatt marknad. Inom ramen för den sociala medborgarbildningen i SOU 1992:94 tecknas kreativitet som ett auktoritetskritiskt tänkande, fantasi och förmågan ”att gå utanför ramarna”, något som kan jämföras med Løgstrups gyllene regel som är ett krav på ”att vi ska fantisera oss till, hur vi skulle önska att det handlades mot oss, om vi var i den andres ställe” (Løgstrup, 1972, s.18, i Andersen, 2002, s.178). Det entreprenöriella subjektets nyskapande kan snarare sägas handla om att tillgodose marknadernas behov.

En diskursiv förändring kan med detta sagt påvisas från skolreformen i början av 1990-talet till idag, från en ”thirdway-diskurs” med relativt stark betoning på den sociala medborgarfostran till en diskurs där medborgarskapets civila, politiska och sociala dimensioner bestäms inom ramen för den ekonomiska marknadsmässiga diskursen⁶.

Fostran till entreprenörskap kan således förstås som uttryck för en nyliberal politisk rationalitet som bygger på marknadsekonomiska hegemoniska ”sanningar” om nödvändigheten av konkurrens och tillväxt (jfr. Ong 2006, s.4). Genom att tala om entreprenören som till exempel ansvarstagande och kreativ och på samma gång koppla detta till den sociala medborgardiskursen i SOU 1992:94 och Lpf 94, impliceras att utbildning till entreprenörskap också innebär en medborgarfostran i samma bemärkelse som den som

⁶ Detta förhållande kan också skönjas i sättet man talar om kunskap i SOU 2008:27. Trots att man här skriver att kunskapssynen i Lpf 94 gäller för de samlade förslagen, konstrueras en arbetslivsorienterad modell för att tala om kunskap som skiljer sig från de fyra F:en (fakta, färdigheter, förståelse, förtrogenhet) som kunskapssynen i Lpf 94 bygger på. De fyra F:en uttrycks vara olika dimensioner av *kunskap*, i SOU 2008:27 anges kunskapsbegreppet vara underordnat det till näringslivet kopplade *kompetensbegreppet*.

artikuleras där. Detta trots att talet om entreprenörskap respektive talet om medborgarbildning i SOU 1992:94 bygger på olika premisser.

I talet om utbildning till entreprenörskap skapas således en föreställning om historisk kontinuitet, en föreställning som döljer att den ekonomiska marknadsmässiga diskursen blir förhärskande. Att eleven ska vara en entreprenör, med allt vad det innebär blir till en hegemonisk ”sanning” som utan en motdiskurs blir svår att ifrågasätta (jfr. Paechter, 1998, s.18).

6.2 Utbildning till entreprenörskap – konstruktionen av ett självreglerande subjekt

Skolan ges i och med den svenska gymnasireformen uppdraget att förmedla entreprenörskompetens. Kompetens betecknar vanligen individernas kunskaper, färdigheter och förhållningssätt (se t.ex. Berner, 1989). I policydokumenten reduceras dock kompetens till att innebära huvudsakligen ett förhållningssätt och detta förhållningssätt får i diskursen beteckningen *entreprenörskap* (se t.ex. SOU 2008:27).

Med utgångspunkt i Foucaults teori om bio-politiken kan skolan ses som en arena där den politiska rationaliteten iscensätter ett visst samhälle (Hultqvist & Petterson 2000). I policydokumenten som tar upp utbildning till entreprenörskap framträder ett samhälle som i sin ekonomiska, politiska och kulturella dimension är bestämt av marknaden. I denna diskurs konstrueras samtidigt ett entreprenöriellt medborgarsubjekt som genom styrning till självstyrning ska bilda basen för detta samhälle. Bland annat ska detta ske genom att den enskilde individen antar ett kreativt och ansvarigt förhållningssätt.

Att den enskilde individen ska anta ett entreprenöriellt förhållningssätt motiveras av talet om den förändrade och föränderliga marknaden, ett *tal* med innebörden att vi alla går en osäker framtid till mötes. Mot bakgrund av denna osäkerhet konstrueras entreprenören som en subjektsposition som den enskilda människan bör anta för att kunna bemöta denna framtid. Samtidigt pekas icke-entreprenören ut, det vill säga det subjekt som inte är ”benägen att utnyttja de möjligheter som står till buds” (*Referensramen för livslångt lärande*, 2006, s.11).

I beteckningen *benägen* ryms skillnaden mellan entreprenören och icke-entreprenören, mellan innanförskap och utanförskap. Detta kan jämföras med Jönsson (2009) som skriver om

europiska policytexters *tal till* eleven och lyfter fram texternas framställningar av ett samhälle i förändring i relation till det ”livslånga lärandet” och tanken om att ”lära att lära” (som också ingår i talet om entreprenörskap samt SOU 1992:94 och Lpf 94), som centralt i formeringen av ett självstyrande subjekt (Jönsson, 2009, s.45).

Självstyrning innebär enligt Foucault att individen inordnar sig i de i diskursen möjliggjorda subjektspositionerna (Foucault, 2008a, s.181). Ansvar att inkludera sig själv på (arbets)marknaden blir en form av nyliberal regementalitet som fungerar genom normalisering (Rose 1995). Jönsson (2009) gör utifrån sin analys en uppdelning mellan talet till eleven som produktiv respektive oproduktiv. Den produktive individen, det vill säga den som har lyckats med sin inkludering, framställs som norm.

På samma sätt kan formandet av ett entreprenörsubjekt som villigt intar ett nyskapande, möjlighetssökande, risktagande och handlingskraftigt förhållningssätt ses som en regementaliserad styrningsform. Uppdraget att utbilda till entreprenörskap innebär att skolan görs till en arena för en nyliberal rationalitet där subjektet som konstrueras hela tiden ska söka nya möjligheter och vara villig till omdaning av självet för att kunna ta sig in och fram på en föränderlig och konkurrensutsatt marknad (jfr. Ong, 2006, s.4; Jönsson, 2009).

Då marknadsskissen sätter ramen för samhällslivet innebär att vara utanför marknaden också att vara exkluderad från samhällslivet. Detta påpekar även Novóa (2002) när han skriver att talet om entreprenörskap tillsammans med talet om det livslånga lärandet skapar en diskursiv subjektsposition som individualiserar ansvaret för anställningsbarhet och därmed inkludering i samhället förstått i vidare bemärkelse. Det individualiserade ansvaret gäller också eventuella misslyckanden med detta inkluderingsprojekt, vilket med Ong (2006) innebär att själva människovärdet knyts till marknadens rationalitet.

6.3 Slutord

Enligt min tolkning av föreliggande material preciseras den sociala medborgardiskursen till marknaden. När kunskap i diskursen separeras från bildning i sin klassiska bemärkelse och skrivs fram som ett självstyrande förhållningssätt med beteckningen *entreprenörskap* riskerar värden som trygghet och solidaritet att ersättas av oberoende och risktagande, individualistiskt ansvar och konkurrens. Detta får betydelse för själva människovärdet, eller med Bernsteins ord:

”Once knowledge is separated from inwardness, from commitments, from personal dedication, from the deep structure of the self, then people may be moved about, substituted for each other and excluded from the market.” (Bernstein, 2006, s.122)

Det entreprenöriella subjektet ska aktivt och villigt ta sig an den föränderliga marknadens utmaningar och budskapet till den enskilde individen lyder: I det entreprenöriella samhället finns inga strukturella hinder. Hamnar du utanför har du dig själv att skylla, möjligheterna finns här om du är *benägen* att utnyttja dem.

6.4 Fortsatt forskning

Utifrån föreliggande studie skulle det vara intressant att fördjupa bilden av hur *medborgaren* konstrueras i samtida utbildningsdiskurser i Sverige och internationellt. I anknytning till detta skulle det också vara intressant att närmare utforska den etiska dimensionen av de(t) medborgarsubjekt som skrivs fram. För en teoretisk förståelseram kan sambandet mellan (makt)relationen mellan subjekt, etik och politik hos Foucault respektive i Løgstrups existensfilosofi utvecklas.

Uppsatsens resultat pekar på möjliga praktiska implikationer av att skolan får som uppdrag att utbilda till entreprenörskap. Med en utveckling av föreliggande studies resultat som bakgrund skulle en kritisk policyetnografisk studie av implementeringen av entreprenörskap i gymnasieskolan, liknande den som Gustavsson (2003) utför gällande integration och samverkan i mötet mellan skolan och förskoleklassen, fördjupa bilden av entreprenörskap inom utbildningsområdet.

Referenser

Anderson, S. (2002). *Som dig själv. En inledning i etik*. Nora: Nya Doxa.

Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text. Om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg Studies in Educational Sciences, nr. 259. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bach, E. (1971). *Begreppet kreativitet. En genomgång av kreativitetsforskningens definitioner och teorier*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Bergström, G., & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Berner, B. (1989). *Kunskapens vägar. Teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Lund: Arkiv.

Båth, S. (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 240. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bernstein, B. Thoughts on the Trivium and Quadrivium. The Divorce of Knowledge from the Knower. I Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.O., Halsey, A.H., (red.). (2006). *Education, globalization and social change* (s. 119-123). Oxford: Oxford University Press.

Borg, C., Buttigieg, J. & Mayo, P. (2002). Introduction. I Borg, C., Buttigieg, J. & Mayo, P., (red.). (2002). *Gramsci and education* (s.1-23). Oxford: Rowman & Littlefield.

Carlsson, L. (2006). *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan. Diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare*. Växjö: Växjö University Press, nr.84. Acta Wexionensia.

Craft, A., Jeffrey, B. Introduction. I Craft, A., Jeffrey, B & Leibling, M. (2004). *Creativity in Education*. Norfolk: Continuum.

Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg Studies in Education Science, nr.223. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Foucault, M. (2008a). ”Regementalitet”. I Götselius, T. & Olsson, U. (2008). *Diskursernas kamp. Texter i urval* (s.183-204). Eslöv: Brutus Östlings bokförlag.

Foucault, M. (2008b). Självteknologier. I Götselius, T. & Olsson, U. (2008). *Michel Foucault. Diskursernas kamp. Texter i urval* (s.261-291). Eslöv: Brutus Östlings bokförlag.

Gustavsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg Studies in Education Science, nr.199. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hultqvist, K. & Petterson, K. (2000). Iscensättningen av samhället som en skola. Konstruktionen av nya nordiska människotyper i det sena 1900-talet. I Bjerg, J. (red.). (2000) *Pedagogik. En grundbok* (s.496-527). Stockholm: Liber.

Jönsson, L. Skolan och den goda utbildningen. I ”Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik nr.1 2009 (vol.18), (s.33-58).

Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, nr.8. Umeå universitet.

Nilsson, R. (2008). *Foucault. En introduktion*. Malmö: Égalité.

Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf. 94. Stockholm: Fritzes.

Marshall, T.H. (1964). *Class, citizenship and social development: Essays*. New York: Garden City.

Novóa, A. (2002). I Novóa, A. (red.). *Fabricating Europe. The formation of an European space* (s. 131-152). Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.

Ong, A. (2006). *Neoliberalism as exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*. Durham: Duke University Press.

Paechter, C.F. (1998). *Educating the Other. Gender, Power and Schooling*. Washington, D.C.: Falmer Press.

Rose, N. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I Hultqvist, K. & Peterson, K. (1995). *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm; HLS förlag.

SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Stockholm: Nordstedts förlag.

Tesfahuney, M. & Dahlstedt, M. (2008). Tärningen är kastad! Entreprenörism, kasinosamhället och postpolitikens moral. I Tesfahuney, M. & Dahlstedt, M. (red.) (2008). *Den bästa av världar? Beträktelser över en postpolitisk samtid* (s.31-72). Hägersten: Tankekraft förlag.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.

Elektroniska källor

Dir. 2007:8 *En reformerad gymnasieskola*. Tillgänglig på <http://www.regeringen.se/content/1/c6/07/89/49/849e3ff0.pdf> (hämtad 2010 -02-08)

Final Report of the Expert Group "Education for Entrepreneurship". Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education.

Tillgänglig på

http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/entrepreneurship_education_final_en.pdf (hämtad 2010 -03-15)

Framtidsfrön.se. Programförklaring. (2010-03-15).

Ne.se. Svensk Ordbok: Entreprenörskap (2010-02-18); Innovation (2010-02-19); Kreativitet (2010-02-19).

Prop. 2008/09:199 *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Tillgänglig på <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/64/61/66728528.pdf> (hämtad 2010 -02-08)

Nyckelkompetenser för livslångt lärande. En europeisk referensram. Tillgänglig på http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sv.pdf (hämtad 2010 -02-08)

SOU 2008:27 *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Tillgänglig på <http://www.regeringen.se/content/1/c6/10/15/87/7ccb8cd4.pdf> (hämtad 2010 -02-08)