POLICYSAMMANFATTNING FRÅN ENTREPRENÖRSKAPSFORUM

ENTREPRENÖRSKAPS-UTBILDNING

– FRÅN ABC TILL PhD

ENTREPRENÖRSKAPS FORUM

PS från Entreprenörskapsforum

En viktig uppgift för Entreprenörskapsforum är att finna nya vägar att nå ut och sprida de resultat som forskningen genererar. Den skrift du håller i din hand är ett resultat av detta arbete.

I en ambition att popularisera och tillgängliggöra delar av den forskning som sker vid universitet och högskolor i Sverige och internationellt tar vi fram policysammanfattningar under rubriken, PS från Entreprenörskapsforum.

Vill du snabbt och enkelt ta del av slutsatser och policyrekommendationer? Läs då Entreprenörskapsforums Policysammanfattningar, PS från Entreprenörskapsforum, som på några minuter sätter dig in i flera års forskningserfarenheter.

Pontus Braunerhjelm
VD Entreprenörskapsforum

Om Entreprenörskapsforum

Entreprenörskapsforum är en oberoende stiftelse och den ledande nätverksorganisationen för att initiera och kommunicera policyrelevant forskning om entreprenörskap, innovationer och småföretag. Stiftelsens verksamhet finansieras med såväl offentliga medel som av privata forskningsstiftelser, näringslivs- och andra intresseorganisationer, företag och enskilda filantroper. Författarna svarar själva för problemformulering, val av analysmodell och slutsatser i rapporten.

För mer information se www.entreprenorskapsforum.se

© Entreprenörskapsforum, 2013
Foto: Stock.XCHNG

POLICYSAMMANFATTNING FRÅN ENTREPRENÖRSKAPSFORUM

ENTREPRENÖRKSKAPS-UTBILDNING

–FRÅN ABC TILL PhD

Martin Lackéus och Kåre Moberg

Entreprenörskapsutbildning har stått högt på agendan under de senaste två decennierna. Redan 1989 kom OECD med ett policydokument "Towards an Enterprising Culture – a Challenge for Education and Training", där de nya utmaningar som vårt utbildningssystem står inför belystes och diskuterades. Än idag är denna rapport aktuell, då globaliseringsprocessen och den accelererande teknologiutvecklingen radikalt har förändrat vår arbetsmarknad (Falk-Lundqvist m fl, 2011). Vi lever idag i en värld som präglas av stora möjligheter till nyskapande och kreativa uttryck men som också kännetecknas av en global konkurrens som ökat kompetensbehoven och kräver en ny typ av färdigheter och kunnande. Möjligheterna för dagens unga är långt större än för tidigare generationer som inte hade samma fria tillgång till kunskap, information och lärande. Kraven har dock ökat då en allt högre utbildningsnivå behövs för att kunna konkurrera på den globala arbetsmarknaden. Dagens utbildningssystem har fortfarande behov av förändring, kraven har ökat, samtidigt som våra undervisningsmetoder fortfarande är anpassade efter industrisamhällets förutsättningar (Biggs & Tang, 2007). Frågan är vilka lärdomar som kan dras av entreprenörskapsutbildning de senaste 24 åren?

Vad har vi lärt oss av entreprenörskapsutbildning sedan 1989?

Den här policysammanfattningen är ett försök att besvara denna fråga. Författarna bidrar också till diskussionen inom forskningsfältet och ger sin syn på hur entreprenörskapsutbildning har utvecklats och vilka tillvägagångssätt som har fungerat bättre än andra. Det är omöjligt att ge en totalt rättvis bild eftersom fältet entreprenörskapsutbildning är av tvärvetenskaplig karaktär. Fokus ligger på lärande och pedagogik, med inriktning på hur, varför och vad för typ av entreprenörskapsutbildning, snarare än när och för vem. En översikt över de utmaningar vårt utbildningssystem står inför idag och på vilka sätt forskare i entreprenörskap anser att undervisning i ämnet kan bidra till att lösa dessa presenteras.

Från definition till effekter

Denna PS inleds med en kort beskrivning av olika definitioner av entreprenörskap och entreprenörskapsutbildning. Detta följs upp av en mer djupgående analys om varför entreprenörskapsutbildning anses vara nödvändigt i dagens utbildningssystem samt en översikt av hur forskare från olika teoriskolor anser att vi bör undervisa i ämnet. Skillnaden mellan entreprenörskapsundervisning som ett fristående ämne och entreprenörskapsundervisning som en undervisningsmetod lyfts särskilt fram liksom en djupgående beskrivning av vilken betydelse samspel med omvärlden har för entreprenörskapsundervisning. Detta är en aspekt av entreprenörskapsundervisning som tydligt bidrar till dess relevans och betydelse, men också ökar utmaningarna för utbildningssystemets möjligheter att undervisa i ämnet. Dessutom diskuteras olika forskningsprojekt som fokuserat på att mäta effekterna av entreprenörskapsutbildning och vilka metoder som har använts. Avslutningsvis diskuteras hur forskning i entreprenörskapsundervisning har utvecklats i Sverige under de senaste två decennierna.

Centrala begrepp inom entreprenörskapsforskning och utbildning

Traditionellt ekonomiskt fokus

Då entreprenörskapsutbildning har sina rötter i nordamerikanska handelshögskolor har den traditionellt sett präglats av ett ekonomiskt fokus (Honig, 2004; Katz, 2003, 2008). Detta har medfört att ämnet delvis mötts av misstänksamhet och skepsis, särskilt på de lägre nivåerna i vårt utbildningssystem (Surlemont, 2007). Ämnets koppling till forskning har på universitetsnivå varit tätt knuten till forskning om entreprenörskap som fenomen och vad som påverkar individers sannolikhet att bli företagare samt hur entreprenöriella processer och aktiviteter genomförs (Gorman

m fl, 1997; Landström, 2005), medan fokus på grundskolenivå riktats mot pedagogik och lärandeprocesser (Leffler, Svedberg & Mahieu, 2010). Flera framsteg har under det senaste decenniet gjorts inom fältet som ett resultat av att allt fler forskare, politiker och undervisare har intresserat sig för entreprenörskapsutbildning. Den naturligt tvärvetenskapliga karaktär som denna forskning har, ger upphov till en dynamisk utveckling inom många områden, men också många olika tolkningar av vad entreprenörskapsutbildning är eller bör vara (Mwasalwiba, 2010).

Entreprenörskap – från småföretagande till allomfattande fenomen

Det finns en mängd definitioner på entreprenörskap, vad det är, vem som utför det och hur det utförs (Landström, 2005). En av de vanligaste definitionerna är att entreprenörskap handlar om individer som startar nya organisationer (Gartner, 1989). På senare år har entreprenörskapsforskare vidgat perspektivet från ett fält med en tydlig kontext och ett tydligt studieobjekt (småföretagande), till att bli fenomenorienterat, dvs ses som en aktivitet som kan förekomma inom många områden – såväl i etablerade företag som i icke vinstdrivande organisationer samt inom offentlig sektor (Wiklund m fl, 2011). Detta har lett till att ämnet vuxit och fått fler forskningsområden såsom intraprenörskap (Atherton, 2004), avknoppningsföretag (Klepper, 2001), strategiskt entreprenörskap (Foss & Lyngsie, 2011; Foss & Klein, 2012), socialt entreprenörskap (Hockerts, 2010) och samhällsentreprenörskap (Gawell, 2007). Forskarna Stevenson och Jarillo som studerar entreprenöriell verksamhet i etablerade företag har t ex definierat att entreprenörskap sker när ”individer – antingen på egen hand eller i organisationer – söker möjligheter och försöker att exploatera dessa, oberoende av vilka resurser de har tillgång till” (Stevenson & Jarillo, 1990).

Entreprenörskapsutbildning – från företagsstart till personlig utveckling

Naturligtvis har detta skifte av fokus påverkat forskningen om entreprenörskapsutbildning, men det är framför allt de mer policy-orienterade definitionerna som har haft en praktisk betydelse för utformning av skolpolitik samt forskning och utbildning vid våra universitet. Det är främst på överstatlig nivå, EU och OECD, som utvecklingen förts. OECD var tidigt ute med både en snäv och en bred definition. Den snäva kan liknas vid de som presenterats ovan, men med ett särskilt fokus på företagsstart. Den bredare definitionen lyfter däremot förmågor och kunskaper som förbereder individer för att skapa social och ekonomisk förändring inom olika arenor (OECD, 1989). I ett senare policydokument från OECD förtydligades vad som menades med entreprenöriellt lärande då det definierades som ett förhållningssätt till lärande som innefattar alla arbetsformer som stimulerar elevers självtillit, självkännedom, kreativitet, handlingskraft, samarbets- och kommunikationsförmåga (OECD, 1998; citerad i Leffler m fl, 2010). Detta är en mycket

bred definition som utelämnar företagsstart som en unik aspekt för entreprenörskapsundervisning och istället lägger fokus på personlig utveckling.

På EU-nivå har intresset för entreprenörskapsundervisning också under en längre tid varit stort. Såväl Lissabon- som Oslostrategin framhåller entreprenöriell förmåga som en grundläggande kompetens som alla medlemsländer bör utbilda sina medborgare i (Falk-Lundqvist m fl, 2011). I samband med publikationen Europa 2020, sattes fokus på att närmare undersöka vilken typ av färdigheter, attityder och kunskaper entreprenörskapsundervisning bör fokusera på. En arbetsgrupp med forskare från sju olika länder kommer under 2013 och 2014 att arbeta i projektet ASTEE (Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education) med att ta fram mätinstrument till detta.

Entreprenörskapsutbildning handlar om egenskaper men utvärderar företagsstarter

I Sverige tog Nutek (numera Tillväxtverket) fram en definition av entreprenörskap 2004. Denna var tydligt influerad av OECDs definition från 1995, då entreprenörskap ses som ”[...] en dynamisk och social process, där individer, enskilt eller i samarbete, identifierar möjligheter och gör något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala, kulturella eller ekonomiska sammanhang.” (Nutek, 2004). Detta är en bred och inkluderande definition som kan användas inom många områden och nivåer av utbildningssystemet bortsett från att begreppet ”något” är tämligen oklart. 2009 tog regeringskansliet fram en ny strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet (Regeringskansliet, 2009). Denna strategi presenterade ett snävare fokus, då det främst var det ekonomiska entreprenörskapet som lyftes fram (Falk-Lundqvist m fl, 2011).

Dagens entreprenörskapsutbildning lägger snarare tonvikten på egenskaper och attityder än på företagande. Noterbart är dock att utvärderingar av utbildningssystemet orienterar sig mot att mäta kunskaper snarare än kompetenser och att utvärderingar av entreprenörskapsutbildning oftast handlar om att räkna antalet startade företag. En bred definition används således för att besvara frågor om varför ämnet är viktigt, medan en snäv definition nyttjas när det handlar om utvärdering och effekter.

Varför entreprenörskapsutbildning och entreprenöriellt lärande?

Entreprenörskapsutbildning på individnivå

Det finns en mängd skäl till varför utbildning anses behöva innefatta entreprenörskap. För att göra det överblickbart delas dessa in i tre nivåer, se figur 1. De

vanligaste skälen finns på individnivå, fler människor i samhället behöver agera entreprenöriellt (European Commission, 2008). Det kan vara i den mer traditionella bemärkelsen att arbeta som ”entreprenör”, vilket av många uppfattas som att starta och driva ett växande företag. Entreprenörskap kan också innebära att vara kreativ, initiativrik, risktagande och självständig samt att tro på sin egen förmåga att kunna förändra och skapa nya värden. Detta kan utmynna i att starta ett företag, men kan också innebära att arbeta nyskapande i en befintlig verksamhet. Skälen att inkludera entreprenörskap i utbildning kan också ses ur perspektivet tänkta effekter på individnivå. Två huvudsakliga mål med entreprenörskapsutbildning är att få fler människor att vilja samt att kunna arbeta mer entreprenöriellt. Insatser som inriktar sig mot viljan är ofta kopplade till en önskad attitydförändring kring entreprenörskap, egenföretagande, osäkerhet, risk, nyskapande, handlingskraft och egen förmåga. Insatser som däremot inriktar sig mot kunnandet handlar om att förse människor med de kunskaper, verktyg och färdigheter de kan tänkas behöva när de arbetar entreprenöriellt.

FIGUR 1 ÖVERSIKT ÖVER ANLEDNINGAR TILL VARFÖR UTBILDNING SÄGS BEHÖVA INNEFATTA ENTREPRENÖRSKAP.

	Individ	Organisation	Samhälle
Sysselsättning	Fler individer behövs som kan och vill ta ansvar för att skapa jobb	Nya och växande organisationer anställer fler folk	Länder ser entreprenörskap som en väg till ökad sysselsättning
Förnyelse och innovation	Fler individer behövs som kan och vill arbeta med förnyelse och innovation	Befintliga organisationer behöver förnya sig. Nystartade organisationer förnyar branscher	Ekonomin hos nationer blir alltmer avreglerad och utsatt för globala förändringskrafter
Glädje / lycka	Det är kul att vara kreativ och att skapa nya saker	Kunskapsintensiva företag sätter kreativa och nöjda människor i fokus	Ekonomisk välfärd i en nation skapar basen för ökad livskvalitet
Ekonomisk framgång	Man kan bli rik som entreprenör	Företag som förnyar sig blir mer framgångsrika ekonomiskt	Ekonomisk framgång skapar handlingsutrymme för stater
Hållbarhet	Entreprenöriella individer kan bidra till att lösa svåra samhällsutmaningar	(Samhälls-) entreprenörskap utgör en möjlighet för organisationer att bidra	Stater är angelägna om detta, ett sätt är att satsa på entreprenörskap
Mångfald och jämställdhet	Entreprenörskap är en möjlighet för alla, även för diskriminerade / utsatta grupper	(Samhälls-) entreprenörskap utgör en möjlighet för organisationer att bidra	Stater är angelägna om detta, ett sätt är att satsa på entreprenörskap

Entreprenörskapsutbildning på organisationsnivå

På organisatorisk nivå talas det ofta om behovet att skapa nya företag i samhället med de effekter på sysselsättning och förnyelse av näringsliv som det medför (Kuratko, 2005). Men även andra sorters organisationer än företag innefattas,

exempelvis offentlig och ideell verksamhet. Behovet av att befintliga företag och organisationer vitaliseras och växer diskuteras allt mer, vilket kan ge betydande effekter på förnyelsegrad och sysselsättning (O'Connor, 2008; Volkmann m fl, 2009). Ofta målas förnyelse och innovation upp som det enda alternativet eftersom konkurrensen annars tvingar bort dem som inte lyckas anpassa sig. Detta förnyelsearbete kräver individer som är kapabla att arbeta entreprenöriellt i befintliga företag, ofta kallat "intraprenörskap", vilket i sin tur kan uppnåsmed entreprenörskapsutbildning.

Entreprenörskapsutbildning på samhällsnivå

På den tredje nivån, samhällsnivån, återfinns grundorsaken till varför det behövs fler individer som agerar entreprenöriellt. Det hänger ihop med globaliseringens effekter som skapat en jobbrörlighet och global konkurrens som i grunden påverkat alla delar av samhället och kräver en ny sorts kunnande och beteende hos yrkesverksamma människor (Kirby, 2007), ofta kallat entreprenöriell kompetens. Detta ingår också som ett av åtta områden i EUs definierade nyckelkompetenser för livslångt lärande, och benämns i detta sammanhang 'initiativförmåga och företagsanda' (European Commission, 2007).

De vanligaste skälen till att inkludera entreprenörskap i utbildningen vilar på en huvudsakligen ekonomisk grund (Hytti & O'Gorman, 2004). Ibland lyfts också att många finner stor glädje i att arbeta kreativt och nyskapande. Det kan leda till ökad motivation och känsla av mening i tillvaron (Surlemont, 2007). Det kan också vara ett sätt för utsatta och diskriminerade grupper i samhället att via entreprenörskap kunna ta klivet in på en tuff och ofta exkluderande arbetsmarknad. Offentliga institutioner och samhällsengagerade företag går ofta in med olika former av stödprogram för särskilt behövande som kvinnor, ungdomar, etniska grupper, arbetslösa, fattiga och invandrare (Volkmann m fl, 2009).

Entreprenörskapskapsutbildning i praktiken

Hur entreprenörskapsutbildning genomförs rent praktiskt beror i hög utsträckning på om en bred eller smal definition används. På de lägre utbildningsnivåerna betraktas entreprenörskap mer som en tvärgående undervisningsmetod som ofta kallas "entreprenöriellt lärande", medan det på högre utbildningsnivåer oftast ses som ett separat ämne (European Commission, 2004) och då kallas för "entreprenörsutbildning". Generellt kan sägas att ju högre upp i utbildningssystemet desto snävare blir den definition som används (Johannisson, Madsén & Hjort, 1997; Mahieu, 2006). Just att skapa värde i någon form – kulturellt, socialt eller ekonomiskt – är en central del av entreprenörskapet som ofta försvinner eller tonas ned när begreppet överförs till skolvärlden, kanske på grund av dess förmodade kopplingar till kapitalism som kan betraktas med misstänksamhet i skolan (Johannisson,

2010). Att skapa värde för andra individer ger samtidigt ofta upphov till starka känslor av mening, upplevd relevans och personligt välbefinnande (Baumeister m fl, 2012), och har visat sig vara effektivt för att skapa motiverade elever i skolan (Otterborg, 2011; Surlemont, 2007).

Entreprenörskapsutbildning uppvisar en mycket stor variation i genomförandet. Området har länge varit och är fortfarande i en relativt tidig fas karaktäriserad av experimenterande (European Commission, 2010; Gartner & Vesper, 1994; Hindle, 2007). Ett sätt för utbildare att underlätta detta experimenterande är att utgå från ett pedagogiskt ramverk anpassat för entreprenörskapsutbildning. Ett sådant har föreslagits av Fayolle och Gailly (2008) och består bland annat av följande enkla frågor:

- **Varför?** Vad är målet med utbildningsinsatsen?
- **För vem?** Vilken målgrupp ska utbildas?
- **Förväntat resultat?** Hur mäts och utvärderas att målet nåtts?
- **Vad?** Vilket innehåll ska utbildningsinsatsen bestå av?
- **Hur?** Vilka metoder och vilken pedagogik ska användas?

Detta ramverk kan kompletteras med ett antal frågor som ställts upp av Hindle (2007):

- **Var?** Var sker utbildningsinsatsen rent fysiskt? Det är inte säkert att klassrummet eller handelshögskolan är att föredra.
- **När?** Vilken utbildningsnivå är målgruppen på? Olika typer av insatser behövs i olika faser av mognad, förkunskap och intresse.
- **Av vem?** Vem/vilka är lärare och har de egen erfarenhet av entreprenörskap, eller lutar de sig mot studier inom entreprenörskap, eller i bästa fall både och?

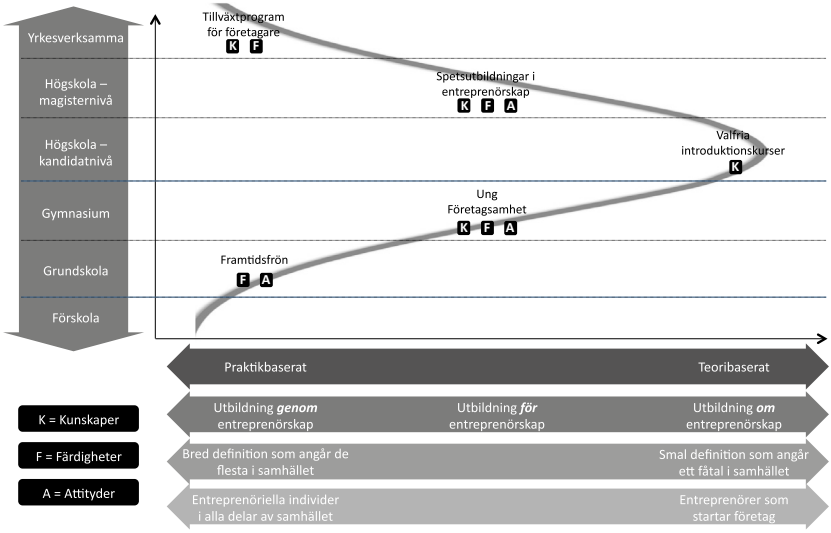
En del av dessa frågor kan tyckas triviala, men det är ett rimligt krav att samtliga dessa frågor besvaras inför varje given utbildningsinsats, eftersom svaren i stor utsträckning påverkar vad som är möjliga och lämpliga utbildningsupplägg. Det är dock i praktiken vanligt att utbildningsinsatser inom entreprenörskap genomförs utan att dessa frågor tänkts igenom (Seikkula-Leino, 2008. En generell rekommendation inom pedagogik är dock att en god samordning mellan lärandemål, aktiviteter och examination säkerställs (Biggs, 1996).

Utbildning om för eller genom entreprenörskap?

En annan vanlig kategorisering inom entreprenörskapsutbildning är indelning i följande tre kategorier, se även figur 2 (Johnson, 1988; O'Connor, 2012):

- **Utbildning *om* entreprenörskap**. Innehållstungt och orienterande om företeelsen entreprenörskap. Fokuserar främst på ”entreprenören” som startar ett nytt företag eller småföretagaren som driver ett mindre växande företag.
- **Utbildning *för* entreprenörskap.** Inriktat på att förbereda för rollen som entreprenör eller entreprenöriell medarbetare. Fokuserar främst på ”entreprenören” som startar ett företag men kan också innefatta att agera entreprenöriellt utan särskild koppling till att starta ett företag (se t ex Spinosa, Flores & Dreyfus, 1997).
- **Utbildning *genom* entreprenörskap**. Process- och upplevelsebaserat lärande genom att ett verkligt företag startas eller ett verkligt entreprenöriellt projekt drivs. Denna typ av utbildning kan ses som en generell entreprenöriell metod för att skapa och/eller ta tillvara på möjligheter och därigenom skapa kulturellt, socialt eller ekonomiskt värde för andra (Sarasvathy & Venkataraman, 2011).

FIGUR 2 NÅGRA EXEMPEL PÅ ENTREPRENÖRIELL UTBILDNING I UTBILDNINGSSYSTEMET SAMT DERAS KOPPLING TILL DEFINITIONER, KOMPETENSER OCH PRAKTIK KONTRA TEORI.



På högre nivåer i utbildningssystemet är utbildning om entreprenörskap absolut vanligast (Mwasalwiba, 2010). Här betraktas entreprenörskap oftast som ett separat ämne. På lägre nivåer i utbildningssystemet är utbildning genom entreprenörskap vanligare, och då betraktas det mer som en undervisningsmetod. Utbildning

för entreprenörskap kan ses som en mellanväg där elever oftast förbereds för en tydlig roll som entreprenör, men med en aktiv pedagogik som försöker efterlikna den entreprenöriella processen/metoden. På högre utbildningsnivå finns exempel på utbildning genom entreprenörskap, något som är normbrytande inom högskolan och därmed inte lika vanligt (Kyrö, 2005). Generellt sett är utbildning genom entreprenörskap normbrytande, eftersom det bryter mot samhällets önskan att uppnå disciplin, förutsägbarhet samt ordning och reda (Falk-Lundqvist m fl, 2011).

Många pedagogiska upplägg inom entreprenörskapsutbildning har mycket gemensamt med etablerade modeller och teorier inom utbildningsområdet. Detta är dock oftast outtalat när utbildare utformar sina kurser och program genom att utgå från egna och andras praktiska erfarenheter snarare än genom att använda sig av etablerade pedagogiska ramverk eller utbildningsteori (Fayolle & Gailly, 2008; Neergaard m fl, 2012). De generella pedagogiska inriktningar som har mest gemensamt med de metoder som ofta används inom entreprenörskapsutbildning är progressivism (Dewey, 1916), upplevelsebaserat lärande (Kolb, 1984), socialkonstruktivistiskt lärande (Steffe & Gale, 1995), sociokulturellt lärande (Vygotsky, 1964) praktikgemenskaper (Lave & Wenger, 1991), Service-Learning (Meyers, 1999) samt vuxenutbildning och livslångt lärande (Jarvis, 2006).

Den entreprenöriella metoden

Även om utbildning genom entreprenörskap idag är vanligare i de lägre utbildningsnivåerna är trenden att det blir allt vanligare på alla nivåer i utbildningssystemet (Neck & Greene, 2011). Utbildningsinsatsen baseras då ofta på den entreprenöriella metoden, ibland medvetet men oftast omedvetet.

Ett vanligt exempel på den entreprenöriella metoden är den vitt spridda ”effectuation-teorin”, lanserad av Sarasvathy (2001). Hennes synsätt har fått stor betydelse för forskning och praktik inom entreprenörskap och dess utbildning. Fritt översatt kan ”effectuation” sägas innebära konsten att uppnå en effekt med de medel och tillgångar som finns till buds. Det centrala är inte vilken effekt som uppnås, utan att någon sorts värdefull förändring sker utifrån de resurser man startat med och under resans gång lyckas skaffa sig.

En generell entreprenöriell metod kan sägas stå i motsats till den naturvetenskapliga metoden där man genom hypotesprövning undersöker olika sätt att nå fram till ett på förhand bestämt mål. Detta har tenderat att öka motsättningarna inom utbildningssystemet kring undervisning i entreprenörskap, framför allt på högskolenivå. Sarasvathy och Venkataraman (2011) beskriver hur den naturvetenskapliga metoden har vuxit fram under flera århundraden och visat sig vara mycket väl lämpad att systematiskt och objektivt studera vår natur. Dessvärre klarar den dock inte riktigt att beskriva den kontextberoende och heterogena mänskliga naturen. Entreprenörskapsforskningen har också i decennier misslyckats med att

vetenskapligt kategorisera den entreprenöriella personlighetens särdrag (Gartner, 1989), även om det än idag pågår en livlig debatt om detta (Baron, 2012).

Sarasvathy och Venkataraman (2011) föreslår att vi i stället bör anta en motsatt position och utgå från att det är ständig förändring som är hela poängen. Entreprenörskap betraktas då som en metod för mänskligt handlande i syfte att uppnå förändring samt att lösa olika problem för samhället genom förändringar som förhoppningsvis innebär förbättringar. I en allt mer föränderlig och problemfylld värld kommer en sådan metod bli allt viktigare. De förutsäger att den entreprenöriella metoden kan bli lika avgörande för samhällets utveckling de kommande hundra åren som vetenskaplig metod och demokrati hittills har varit, då den handlar om hur människor skapar värde.

Entreprenörskap som undervisningsmetod

Att betrakta entreprenörskap som undervisningsmetod har många likheter med en generell entreprenöriell metod, även om det sällan beskrivs explicit. Undervisningen bygger ofta på att man genomgår en entreprenöriell process tillsammans snarare än att läraren överför en viss mängd kunskapsinnehåll (Johnson, 1988; Cotton, 1991; Gibb, 1993). Lärarens roll övergår från att vara ämnesexpert till att bli en tvärdisciplinär facilitator som också lär sig under resans gång och tillsammans med eleverna löpande utformar innehållet. Elevernas arbete organiseras i grupp och präglas av flexibilitet och elevinflytande. Lärandet uppstår lika mycket i dialog med andra elever och genom praktisk interaktion med omvärlden som genom inläsning av kunskap. Utvärdering mot lärandemål sker med kvalitativa, stödjande och processbaserade metoder, så kallad formativ bedömning (Lundahl, 2011).

Detta arbetssätt har stora likheter med en konstruktivistisk pedagogik (Steffe & Gale, 1995; Löbler, 2006), som ofta lyfts fram som ett sätt att uppnå ökad nyfikenhet, kreativitet, upplevd relevans och engagemang, att nå en djupare förståelse och att lyckas bättre med att lära ut så kallade ”soft skills” (Bickhard, 1995; Tynjälä, 1999; Löbler, 2006, Cindy, Duncan & Clark, 2007). Arbetssättet är dock på kollisionskurs med rådande samhällstrend mot mer centralt styrda läroplaner med fler nationella prov och kvantitativ utvärdering av lärandemål (Jeffrey & Woods, 1998). Denna motsättning är idag tydlig i den svenska skolan (Falk-Lundqvist m fl, 2011) och förr eller senare måste denna paradox rimligtvis lösas. En djupare förståelse av entreprenöriell pedagogik kan möjligtvis vara en väg att lösa upp dessa knutar.

En av de hittills mest framgångsrika entreprenöriella pedagogiska metoderna är att låta studenter/elever samverka med omvärlden i projektform kring autentiska problem och utmaningar (Otterborg, 2011; Falk-Lundqvist m fl, 2011). Det handlar alltså delvis om problembaserat lärande, men är en utökad variant som

ger väsentligt högre grad av ansvar, flexibilitet och engagemang hos eleverna. En viktig skillnad är också att det är tänkt att uppstå verkliga värden för parter utanför skolan.

Framgångsrika exempel på entreprenöriell pedagogik

Ett intressant exempel på projektbaserat arbetssätt för elever återfinns på Djurgårdsskolan i Eskilstuna (Axelsson, 2013; Nyström & Järvinen, 2013). Där har ett treårigt projekt för strategisk kompetensutveckling bedrivits i samarbete med Mälardalens Högskola, där eleverna fått arbeta med entreprenöriella projektarbeten med frekventa omvärldskopplingar. Detta arbetssätt har gett positiva effekter i form av ökad elevmotivation, bättre stämning bland elever, mindre bråk på rasterna, stärkt elevfärdighet i muntlig framställning, ledarskap och samarbete i grupp, mer lärartid över till studiesvaga elever, en roligare arbetsplats för lärarna samt bättre samarbete inom arbetslagen. Utmaningarna har främst varit relaterade till tidsbrist, samarbete mellan arbetslagen, konflikter bland lärarna samt inneboende motsättningar mellan entreprenöriellt lärande och det sätt som skolan mäts på (nationella prov). Många röster från pedagoger, elever och föräldrar är synnerligen positiva på Djurgårdsskolan kring entreprenöriellt lärande som pedagogik. Det återstår dock att se vilka effekter på elevernas betyg/meritvärden projektet får, även om lärarna säger sig vara övertygade om att effekterna kommer att bli positiva.

Andra praktiska metoder som nämns i litteraturen är spel, drama, debatt, brainstorming, rollspel, säljövningar, gästföreläsare mm. En bra översikt av 46 olika pedagogiska metoder för entreprenöriellt lärande har utarbetats av Allan Gibb och ett antal ledande professorer i Storbritannien inom ramen för ett internationellt lärarutbildningsprogram inom entreprenöriellt lärande (IEEP). Denna har dock ännu inte publicerats formellt. De olika metoderna beskrivs ingående på Allan Gibbs egna webbplats (www.allangibb.com/pdf).

Ett annat intressant initiativ återfinns i Frankrike där ett observationsorgan som samlar in exempel på entreprenöriell pedagogik på högstadie-, gymnasie- och högskolenivå har inrättats (Fayolle, 2005). Ett liknande projekt har också etablerats i Finland (Ruskovaara & Pihkala, 2013). EU har även ett antal pågående initiativ som syftar till att skapa exempelbanker för entreprenöriell pedagogik. Utöver detta finns ett mycket stort antal beskrivningar av enskilda exempel och fallstudier publicerade.

Entreprenörskap som separat ämne

När entreprenörskap betraktas som ett separat ämne är föreläsningar det vanligaste sättet att undervisa. Andra vanliga metoder är fallstudier, skrivande av affärsplaner, gruppdiskussioner, affärssimuleringar, filmvisning, gästföreläsningar av entreprenörer, projektarbeten, tävlingar, studiebesök och försök att starta

riktiga företag (Mwasalwiba, 2010). Vanliga ämnen som innefattas är resursanskaffning, ekonomi, marknadsföring, försäljning, idégenerering, affärsplanering och organisation.

Den konsensus som börjar etablera sig för undervisning inom entreprenörskap som separat ämne handlar främst om att man bör använda sig av aktivt lärande i olika former. Dock har detta ännu inte fått praktiskt genomslag i den utbildning som bedrivs i de allra flesta fall (Mwasalwiba, 2010). De främsta skälen är förknippade med att undervisningsformen ofta upplevs dyr och organisatoriskt riskabel samt att det går stick i stäv med det etablerade undervisningssystemet och dess traditioner.

Entreprenörskapsutbildning och det omgivande samhället

Att koppla en utbildningsmiljö till omvärlden är ett arbetssätt som har många anhängare men det innebär också stora utmaningar. Arbetssättet vilar teoretiskt på utbildningsfilosofer som John Dewey och Leo Vygotsky. Dewey (1916) skrev för ett sekel sedan att deltagande i verkliga sociala situationer leder till effektivt lärande kring metoder, ämneskunskaper, färdigheter, syften och kultur. Vygotsky skrev vid ungefär samma tid att en mogen förståelse kan uppnås först när vetenskapligt beskrivna versioner av en företeelse kan kopplas ihop med individens vardagliga upplevelser (Lave & Wenger, 1991).

Entreprenörskap och entreprenöriellt lärande har av många beskrivits som särskilt väl lämpat för omvärldskopplad utbildning (Cope, 2005; Svedberg, 2007; Otterborg, 2011; Blenker m fl, 2012). Det utgör också en av de mest centrala rekommendationerna till utbildare i de nyligen utgivna riktlinjerna för entreprenörskapsutbildning och entreprenöriellt lärande från Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA, 2012), som är Storbritanniens motsvarighet till Högskoleverket. Där föreslås aktiviteter som att låta studenter generera och sedan presentera sina egna idéer för experter i samhället, använda simuleringar och spel som efterliknar verkliga situationer samt utmana studenter genom att låta dem lösa svåra problem hämtade från verkliga och aktuella situationer (alltså inte ”case” från historiska situationer där man vet hur det gick). Alumner från den egna skolan och personer i dessas nätverk anses vara särskilt väl lämpade att bidra i detta arbete.

Anledningen till denna betoning på omvärldskopplad utbildning är att det anses leda till ökad motivation, större engagemang samt upplevd relevans och intresse hos studenter/elever (Gibb, 2011). Dessa faktorer är avgörande för att påverka färdigheter och attityder hos individer, vilket är centralt för att utveckla entreprenöriella kompetenser (Kyrö, 2008). Pittaway och Cope (2007) skriver att

emotionell exponering är avgörande inom entreprenörskapsutbildning för att skapa en lärmiljö där effektivt lärande kan ske.

Den tredje uppgiften och det entreprenöriella universitetet

Kopplingar mellan utbildningsinstitution och omgivande samhälle har även beskrivits inom flera angränsande forskningsfält, vilket öppnar för jämförande betraktelser. Två begrepp som har beforskats intensivt är 'det entreprenöriella universitetet' (Clark, 1998; Etzkowitz, 2003) och 'triple helix-modellen' (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Grundläggande argumentation handlar om att bättre samverkan mellan universitet, stat och näringsliv kan leda till att samhället får ökad ekonomisk tillväxt, fler entreprenöriella människor och ett ökat nyttiggörande av ny kunskap genererad på universiteten. Detta benämns ofta som universitets tredje uppgift. Bager (2011) skriver att det kräver entreprenörskapsutbildning både på bredd- och avancerad spetsnivå för att realisera. Andra förutsättningar för att skapa 'det entreprenöriella universitetet' enligt Rice, Fetters och Greene (2010) är starkt stöd från högsta ledningen, en entreprenöriell och drivande fakultet, uthållighet över decennier, betydande finansiella resurser, löpande pedagogisk innovation, flexibel organisation och starka partners både internt och externt. Några företeelser som ofta återfinns på universitetsnivå för att främja tredje uppgiften är centrum för entreprenörskap och tekniklicensiering, inkubatorer, studentklubbar, affärsplanstävlingar och forskningsparker (Rothaermel, Agung & Jiang, 2007; Mwasalwiba, 2010; Rice m fl, 2010).

I Sverige har Högskoleverket varit drivande kring universitetens samverkan med det omgivande samhället och har bland annat producerat två omfattande utredningar (HSV, 2004, HSV, 2007). De anger tre huvudsakliga skäl till att främja samverkan: demokratiutveckling genom folkbildning och forskningsspridning, ökad tillväxt genom start av nya företag baserade på svensk forskning samt bättre utbildning genom ökad omvärldskontakt under tiden som student. Regeringen har också 2009 ytterligare förtydligat universitetens tredje uppdrag i Högskoleförordningen.

Att frigöra universiteten från sitt 'elfenbenstorn' (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000) och koppla dem mot omvärlden är alltså en angelägen men mycket utmanande uppgift som kräver stora resurser under lång tid, stark organisatorisk kapacitet och innovativ personal. Det är också en uppgift som stöter på motstånd internt, med hänvisning till att den kan äventyra universitetets oberoende ställning, förmåga till distanserad samhällskritik och sökande efter 'sanning' frikopplat från ekonomiska intressen (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000).

Avknoppa företag från universiteten

En relativt ny trend är att universitetens kommersialiseringsfunktioner allt tydligare kopplas ihop med entreprenörskapsutbildning (Heinonen & Hytti, 2010; Moroz, Hindle & Anderson, 2010; Nelson & Byers, 2010). Tanken är att entreprenöriella studenter kan samverka med innovativa forskare för att bilda snabbväxande avknoppningsföretag. Detta leder då till att nya ekonomiska värden skapas av forskning samtidigt som det är ett fungerande sätt att påverka unga människor till att bli mer entreprenöriella. I Sverige har Chalmers varit pionjärer på detta område med en så kallad ”venture creation approach” (Berggren, 2011; Ollila & Williams Middleton, 2011), och arbetssättet har spridits både nationellt och internationellt. En lista på liknande utbildningar har sammanställts inom ramen för ett forskningsprojekt på Chalmers.

Omvärldskontakter för en bättre utbildning och ökat lärande

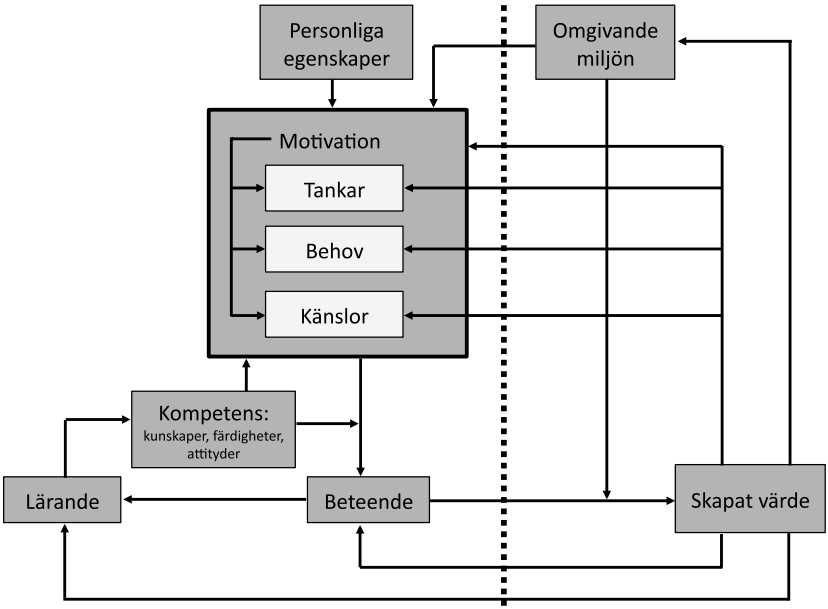
På grund- och gymnasieskolenivå har omvärldskopplad utbildning också lyfts fram som en viktig möjlighet inom entreprenöriellt lärande (Surlemont, 2007; Falk-Lundqvist m fl, 2011; Otterborg, 2011). På denna nivå i utbildningssystemet saknas dock de starka samhälleliga skäl som finns på universitetsnivå kring att sprida ny kunskap och skapa tillväxt. Av Högskoleverkets tre samverkansskäl kvarstår bara att bidra till en bättre utbildning och ökat lärande. Resurstilldelningen för att främja sådana arbetssätt och bygga upp organisatorisk kapacitet har varit synnerligen blygsamma i jämförelse med högskolan, och snarast präglats av ett minskat fokus i och med avregleringen av prao i samband med införandet av ny läroplan LPO 94 för grundskolan. Detta fick konsekvensen att prao minskade som företeelse (Utbildningsdepartementet, 2000). Utmaningarna återspeglas också i en studie av Sagar, Pendrill och Wallin (2012) som studerat lärares förutsättningar för omvärldskopplad utbildning. De vanligaste problemen är relaterade till bristande stöd från ledningen, tidsåtgången för att planera och genomföra aktiviteterna, den egna entreprenöriella kompetensen, svårigheter att uppnå samsyn med kollegor att få respons från omvärlden, samt en skral ekonomi.

Motivation och engagemang vs regler och utvärderingssystem

En artikel av Surlemont (2007) beskriver intressanta effekter av omvärldskopplad utbildning i ett antal skolor i Belgien, där man använt sig av ett upplägg hämtat från Australien. Deltagande skolor genomförde projekt där eleverna fick ta eget ansvar för uppgifter som tillförde ett konkret värde till aktörer utanför den egna klassen. Sådana aktörer kunde vara företag, offentlig sektor, enskilda privatpersoner, turister, andra klasser i samma skola eller vänner och släktingar. Viktiga

framgångsfaktorer var enligt Surlemont att ge eleverna starkt ägarskap till projektet och dess resultat, att bedriva arbetet i grupp och gentemot omvärlden, att arbeta med upplevelsebaserat lärande där helst alla fem sinnen aktiveras (Kolb, 1984; Jarvis, 2006) samt att säkerställa att eleverna uppmanas att kontinuerligt reflektera över sitt lärande. Det är också viktigt med skolledningens förtroende och aktiva stöd. Väl genomförd har denna metod visat sig leda till att eleverna får ökad motivation, känner större engagemang, upplever ökad relevans, får bättre självförtroende och en känsla av stolthet som uppstår i mötet med omvärlden. Allra mest positiva effekter fick de elever som tidigare haft problem att följa undervisning bedriven i traditionell form. De största utmaningarna med arbetssättet var kopplade till utbildningssystemet som sådant, i form av rigida regler och utvärderingssystem, låg flexibilitet och konservativa föräldraorganisationer.

FIGUR 3 MODELL FÖR STUDENTERS ENTREPRENÖRIELLA BETEENDE OCH KOPPLINGAR TILL MOTIVATION, KOMPETENSUTVECKLING OCH LÄRANDE



Källa: Anpassad från Oganisjana och Koke, 2012, ” Does Competence-Oriented Higher Education Lead to Students’ Competitiveness?”

I utbildningspsykologisk forskning om känslor och motivation återfinns anledningar till att dessa framgångsfaktorer är så viktiga. Pekrun (2006) menar att ju högre upplevd egenkontroll och meningsfullhet i en utbildningssituation desto starkare känslor av stolthet och glädje upplevs när man lyckas. Motivationsforskning visar också att lagom svårighetsgrad, personligt upplevt värde och individuellt val av hur en uppgift löses ger ökad motivation (Stipek, 1996). Figur 3 visar en modell för individers entreprenöriella beteende när de samverkar med den omgivande miljön i värdeskapande aktiviteter, med kopplingar till lärande, motivation och kompetensutveckling. Modellen är utvecklad av Oganisjana och Koke (2012).

Behov av starkt externt stöd i svenska klassrum

Grund- och gymnasieskolan har mycket att lära och inspireras av de relativt sett mycket sofistikerade stödmekanismer som byggts upp på högskolenivå, givet att grundläggande principer kan översättas till annan miljö. Behovet av stöd bekräftas också av Madsén (2002) som studerat innovativa lärmiljöer i USA och konstaterat att en förändring mot mer konstruktivistisk pedagogik (Steffe & Gale, 1995) i svenska klassrum kräver mycket starkt externt stöd. Värda att nämna i sammanhanget är de ideella organisationerna Ung Företagsamhet, Framtidsfrön och Snilleblixtarna som erbjuder sådant kvalificerat stöd till grund- och gymnasieskolan.

Effekter av entreprenörskapsutbildning

Utbildning för att skapa fler entreprenörer

Det starka policyintresse som kännetecknar entreprenörskapsutbildning har lett till att insatser inom området flitigt har utvärderats. På samma sätt som ledarskapsutbildning länge misstrotts, eftersom ledare antogs vara födda snarare än skapta, betraktas även dagens entreprenörskapsutbildning med skepticism (Baron, 2012). Huvudfokus för utvärderingar av entreprenörskapsutbildning har därför legat på att undersöka om det går att uppmuntra och inspirera studenters vilja till att bli företagare och således skapa entreprenörer. Naturligtvis är det svårt att bevisa detta samband, då utbildning är något som oftast sker under unga år medan genomsnittsåldern för personer som startar företag är kring 40 (Delmar & Davidson, 2000). Studier där individers beteende är i fokus har dock genomförts, vilka har visat att entreprenörskapsutbildning lett till att fler deltagare har startat företag samt varit mer framgångsrika i sitt företagande (se till exempel Charney & Libecap, 2000; Elert, Andersson & Wennberg, 2012). Undersökningar med en långsiktig forskningsdesign ger dock begränsad information vad gäller de direkta effekter ett utbildningsprogram har på deltagarna. Intresset för analysverktyg som kan bidra med kortsiktiga resultat har därför vuxit.

Utbildning för att påverka entreprenöriella intentioner

Barbara Bird publicerade 1988 en artikel om att entreprenörskap kan ses som ett planerat beteende och pekade ut individers intentioner som ett särskilt intressant forskningsfält för entreprenörskapsforskare då detta i hög grad styr individers planerade handlingar. Detta är en variabel som kan mätas på kort sikt och som till skillnad från variabler som personlighet, motivation och intresse har visat sig ha en hög förklaringsgrad, och till skillnad från demografiska variabler faktiskt går att påverka (Krueger, 2009). Isac Ajzens socio-psykologiska teori om ”planned behavior” (Ajzen 1991, 2002) har i hög grad dominerat denna typ av forskning. Vad som påverkar en individs intentioner till en handling bestäms, enligt denna teori, av i huvudsak tre faktorer: individens attityder, föreställd förmåga och sociala normer. Alla andra faktorer som påverkar individens intentioner, t ex socioekonomisk bakgrund och tidigare erfarenhet, innefattas av dessa. Detta har lett till en mängd studier av hur entreprenörskapsutbildning påverkar deltagarnas entreprenöriella intentioner, se till exempel: Fayolle & Gailly, 2012; Fayolle, Gailly & Lassas-Clerc, 2006; Graevenitz, Harhoff & Weber, 2010; Krueger, 1993; Krueger & Carsrud, 1993; Souitaris, Zerbinati & Al-Laham, 2007; Tkachev & Kolvereid, 1999.

Utbildning för att ge nödvändiga kunskaper att agera entreprenöriellt

Dessa utvärderingar ger dock begränsad information vad gäller vilka aspekter av entreprenörskapsundervisning som fungerar och varför (Krueger, 2009). De har också en mycket snäv bild av entreprenörskapsutbildning och vilka effekter som kan förväntas (Mwasalwiba, 2010). Av denna anledning har det blivit mer populärt att undersöka vilka kompetenser, egenskaper och kunskaper som behövs för att agera entreprenöriellt samt hur utbildning påverkar dessa (Mauer m fl, 2009). Albert Banduras koncept om ”self-efficacy” (Bandura, 1977, 1986, 1997) har inom denna typ av forskning fått en framträdande roll. Det är svårt att översätta ”self-efficacy” till svenska, men enkelt förstått är det en persons upplevda förmåga av att kunna utföra uppgiftsspecifika handlingar och aktiviteter – att man tror sig kapabel att lyckas med en viss aktivitet. Ett flertal entreprenörskapsforskare har tagit fram mätinstrument som är speciellt inriktade på att mäta entreprenöriell self-efficacy (se till exempel Chen m fl, 1998; Cooper, & Lucas, 2006; De Noble m fl, 1999; McGee m fl, 2009). Dessa mätinstrument har dock ett starkt fokus på vad aktiva företagare anser är betydelsefulla färdigheter och kunskaper. Frågorna kan därför vara svåra att besvara för studenter, speciellt de som inte har ett intresse för entreprenörskap. Fördelen med att använda entreprenöriell self-efficacy i utvärderingar är att flera olika kompetenser och hur utbildningen påverkar dessa kan undersökas. Detta möjliggör en mer nyanserad analys samt

jämförelser av olika insatser utifrån utbildningsmål vad gäller kompetenser och färdigheter. (Moberg, 2012).

Utbildning för förbättrade sociala färdigheter

Utvärdering av entreprenörskapsutbildning har främst skett på universitetsnivå, men det finns några undantag. Elert, Andersson och Wennbergs (2012) undersökning av Ung Företagsamhet på gymnasienivå och Peterman och Kennedys (2003) undersökning av hur ett snarlikt program påverkade australiensiska elevers entreprenöriella intentioner är exempel på analyser som fokuserat på elevers förmåga att starta företag. I en studie på grundskolenivå undersökte Rosendahl-Huber, m fl (2012) vilka effekter ett specifikt entreprenörskapsprogram hade på sjätteklassare och kom fram till att det som framför allt förbättrades var elevernas karaktärsegenskaper och sociala färdigheter, snarare än deras kunskap om företagande eller deras vilja att starta företag.

Utbildning för bättre studiemotivation

Den sistnämnda studien är ett exempel på en av få undersökningar som analyserar andra effekter än entreprenöriella aktiviteter. Ett annat exempel på denna typ av kvantitativ utvärdering är ett projekt som genomfördes av forskare vid Harvard Business School i samarbete med North American Foundation for Teaching Entrepreneurship (NFTE). I två studier av ett entreprenörskapsprogram inriktat på gymnasieelever (Nakkula, m fl, 2003, 2004) analyserade forskarna vilka effekter utbildningen hade på de studerandes anknytning till skola, samhälle och utbildningsambitioner. De fann att det framför allt var läslust och utbildningsambitioner som påverkades positivt av entreprenörskapsutbildning. En liknande undersökning har genomförts i Danmark på nionde- och tiondeklassare. Denna undersökning visade att det framför allt var den entreprenöriella pedagogiken och stödet från entreprenöriella lärare som påverkade elevernas studiemotivation positivt. Om entreprenörskap undervisades som separat ämne med fokus på kunskap snarare än färdigheter så påverkade det däremot elevernas studiemotivation negativt, även om det höjde deras lust att bli företagare (Moberg, 2013).

Entreprenörskapsutbildning i Sverige

Stark ökning av entreprenöriella kurser och program

Det är först de senaste två decennierna som entreprenörskapsutbildning har förekommit mer än undantagsvis i det svenska utbildningssystemet. Från 1987 till 1997 ökade antalet entreprenörskapsrelaterade program och kurser på högskolenivå från 18 till 69 (Johannisson m fl, 1997). En sökning på ”entreprenörskap” i

den nationella kurs- och programdatabasen för samtliga universitet och högskolor (Antagning.se) ger idag 119 träffar. Den främsta orsaken till denna ökning förmodas vara enskilda entreprenöriella lärare och forskare som inspirerats av svenska eller internationella förebilder, där en tidig förebild i Sverige har varit Högskolan i Halmstad (Johannisson m fl, 1997). Chalmers Tekniska Högskola lyfts också fram som ett intressant exempel på ett entreprenöriellt universitet av OECD (2013), med sin entreprenörskola där en stor andel av studenterna startar eget företag (Lindholm Dahlstrand & Berggren, 2010; Ollila & Williams Middleton, 2011).
Även på grundskole- och gymnasienivå har användning av entreprenörskapsrelaterade begrepp främst drivits på av enskilda lärare och skolor (Holmgren, 2007), ofta i regioner med hög arbetslöshet, t ex Norrland. Arbete med entreprenörskap i skolan har i stor utsträckning drivits i projektform, ofta finansierat av EU-medel och med direktkontakt mellan regional nivå och EU-nivå (Mahieu, 2006). Tillväxtverket har agerat mellanhand och enda stöd på nationell nivå. På Skolverket har frågan länge haft låg prioritet, och Skolverkets dåvarande generaldirektör uttryckte så sent som 2004 att det inte fanns något behov att skriva in entreprenörskap i skolans styrdokument på det sätt som Finland och Norge då hade gjort (Mahieu, 2006).

Sverige näst sist med nationell strategi för entreprenörskap i skolan

Nyligen har den nationella politiska nivån tagit flera tydliga initiativ kopplade till entreprenörskap i utbildningssystemet. Sveriges regering beslutade 2009 som näst sista land i Norden, före Island men efter Danmark, Norge och Finland, om en nationell strategi för entreprenörskap i utbildningssystemet (Leffler m fl 2010). 2011 infördes också nya skrivelser som betonade vikten av entreprenörskap i skolan i styrdokumenten Lgr11 och Lgy11. Dessa initiativ har stor potential att ge stöd för insatser inom entreprenörskapsundervisning, eftersom läro- och kursplaner är ett viktigt verktyg i arbetet med entreprenörskap i skolan (Nilsson, 2010). Det finns dock ännu ingen forskning som uttalar sig om effekter av dessa åtgärder. Ett land där det däremot finns forskning som framöver torde kunna ge svar på eventuella effekter är Finland, som var först ut i Europa med att införa krav på entreprenöriellt lärande i skolan (Backström-Widjeskog, 2008). Trots detta tidiga införande har det varit problematiskt att få in entreprenöriellt lärande i lärarutbildningen (Leffler m fl, 2010). Det ger en indikation på hur mycket arbete som sannolikt återstår i Sverige på detta område. Otterborg skriver i sin doktorsavhandling (2011, s 16-17) att ”få, om ens någon lärare har utbildning i entreprenörskap eller entreprenöriellt lärande från sin lärarutbildning”. Däremot har Skolverket sedan 2010 erbjudit en fristående kompetensutvecklingskurs för lärare i entreprenöriellt lärande, inom ramen för Skolverkets utvecklingsarbete med entreprenörskap i skolan.

Ung Företagsamhet – avgränsat entreprenörskap genererar hög avkastning
På gymnasienivå är den dominerande arbetsformen för entreprenörskap det koncept som levereras av Ung Företagsamhet, en ideell organisation som startades 1980 och som idag utbildar ca 20 000 elever per år (Nilsson, 2010; UF, 2013). Entreprenörskap på gymnasienivå är i stort sett synonymt med Ung Företagsamhet och saknar därmed den mångfald som man ser på grundskolenivå, konstaterar Holmgren (2007) i sin kvantitativa studie. Konceptet används främst i företagsekonomiskt kopplade ämnen, är relativt hårt styrt och utgör en avgränsad arbetsform med tydlig ekonomisk koppling. Det använder sig därmed av en smalare definition av entreprenörskap än vad EU-kommissionen rekommenderar och vad lärare i skolan vanligtvis är bekväma med (Holmgren, 2007; Otterborg, 2011). Denna verksamhet är till skillnad från annan projektverksamhet finansierad av en betydande andel offentliga medel på både nationell och regional nivå, och omsätter cirka 80 miljoner kronor årligen (UF, 2013). En omfattande utvärdering av långtidseffekter från Ung Företagsamhets koncept genomfördes nyligen och visade på tämligen starka positiva effekter på både icke-kognitiva kompetenser och på arbetslöshetsnivåer, och verkar leda till en högre andel chefspositioner och högre lön för de medverkande eleverna (Wennberg & Elert, 2012). Utvärderarna anser att Ung Företagsamhet är ett exempel på en satsning inom entreprenörskapsutbildning som ger mycket hög samhällelig avkastning. Konceptet har dock nyligen kritiserats av entreprenörskapsforskaren Bengt Johannisson (Smålandsposten, 2013), som anser att dess absoluta dominans på gymnasienivå har trängt ut andra upplägg med en bredare syn på entreprenörskap, och i stället förstärkt bilden av att entreprenörskap främst handlar om att tjäna pengar och göra balansräkningar.

Spets- och breddutbildning i entreprenörskap
På högskolenivå har Sveriges nya strategi för entreprenörskap haft en viss regional påverkan. Som en effekt av den nya strategin utlyste Högskoleverket särskilda medel för att bedriva spetsutbildning i entreprenörskap. Dessa fördelades, efter en internationell expertutvärdering, till tre lärosäten i Göteborg och Lund (HSV, 2009). Sådana medel anses av forskare nödvändiga för att förverkliga den handlingsorienterade pedagogik som krävs men som sällan realiseras på grund av kostnader och lärosätens fokus på mer traditionell pedagogik (Ardalan, 2008; Mwasalwiba, 2010). En offentlig utredning (Karlsson, 2012) rekommenderade nyligen en starkt utökad satsning på såväl spets- som breddutbildning i entreprenörskap på högskolenivå, i linje med satsningen sedan 2009 från Högskoleverket.

Syftet skulle vara att avhjälpa den stora bristen på personer som har kompetens att driva nystartade kunskapsbaserade företag till marknadsetablering.

Vad är kvalitet i entreprenörskapsutbildningen?

Det är i sammanhanget intressant att notera att Lunds universitets entreprenörskapsprogram i en kvalitetsutvärdering 2011 utförd av Högskoleverket bedömdes ha bristande kvalitet, endast två år efter att den internationella expertgruppen bedömt programmet vara näst bäst i Sverige inom entreprenörskap (HSV, 2009). Vad som är kvalitet i utbildningssystemet finns det vitt skilda uppfattningar om, vilket observerats av forskare (Labaree, 2005; Säljö, 2007) genom den utbredda och sedan länge pågående kampen mellan traditionell och progressiv pedagogik (Lackéus, Lundqvist & Williams Middleton, 2013). Dessa skilda perspektiv på kvalitet är särskilt viktiga för entreprenörskapsutbildning som har sina teoretiska rötter i progressiv och konstruktivistisk pedagogik (Löbler, 2006) snarare än den mer utbredda och allmänt accepterade traditionella pedagogiken.

Behov av stöd till svensk forskning om entreprenörskapsutbildning

Svensk forskning inom entreprenörskapsutbildning är ett område som nästan helt saknar finansiering, och är därmed också synnerligen begränsad. Ett skäl är områdets inneboende tvärvetenskapliga natur. Ett annat är att området länge har varit lågprioriterat på nationell nivå (Mahieu, 2006). Detta står i stark kontrast mot de hundratals miljoner kronor som regionalt, nationellt och på EU-nivå varje år satsas i Sverige på praktiska insatser med relativt svag anknytning till internationell forskning. Några ljusglimtar finns dock, en forskargrupp på pedagogiska institutionen vid Umeå universitet, som leds av universitetslektor Eva Leffler, har nyligen dragit igång ett stort forskningsprojekt i samarbete med bland andra forskningsinstitutet Ifous, som omfattar 28 grund- och gymnasieskolor runt om i Sverige. Några andra frekvent publicerade forskare är professor Bengt Johannisson och Carina Holmgren. På högskolenivå finns ett fåtal enskilda forskare med intresse för entreprenörskapsutbildning som har producerat enstaka forskningsartiklar. Intresset att inrikta sin forskargärning på detta område är växande med ett litet men ökande antal doktorander och nyblivna doktorer runt om i Sverige. Forskningsinsatserna kräver dock en god portion entreprenöriell kompetens hos forskarna själva i arbetet med att finansiera forskningen. Några källor till finansiering är interna universitetsmedel och stöd från länsstyrelser och kommuner (Leffler, 2006; Mahieu, 2006; Svedberg, 2007; Otterborg, 2011).

Sammanfattning och slutsatser

Konkurrenskraftsfrämjande, självförtroendehöjande och motiverande
Denna genomgång visar på en stor bredd i möjligheterna med entreprenörskap i utbildningssystemet. Forskningen visar på positiva effekter i form av ekonomisk tillväxt, ökad välfärd, förbättrad konkurrenskraft, mer kreativa individer med stärkt självförtroende, bättre förmåga att hantera osäkerhet och risk, ökad upplevd relevans i skolan, ökad motivation och arbetsglädje i skola och arbetsliv, stärkt demokrati, bättre organisatorisk vitaliseringsförmåga, ökad innovationskraft, positiva effekter på jämställdhet, med mycket mera.

Brist på resurser, intresse och stöd
Jämte denna till synes outsinliga flora av möjligheter har en likaledes stor bredd av utmaningar diskuterats. Här pekar forskningen på resursbrist, tidsbrist, brist på intresse, värderingskrockar, antikommersialism, bristande stöd från ledningen på skolor och universitet, rigida regler, bristande stödsystem, motstridiga signaler från politiker, risk för förlorat oberoende för högskolan, bristande entreprenöriell kompetens bland lärare, begreppsförvirring, svårigheter att få respons från omvärlden, konservativa föräldrar, med mycket mera.

Tvärdisciplinär forskning för att förstå entreprenörskapsutbildningens effekter
De främsta förespråkarna av entreprenörskap i utbildningssystemet har visat sig vara enskilda lärare samt överstatliga organisationer som EU och OECD. Dessa två grupper har det senaste decenniet lyckats relativt väl med att få upp frågan på agendan och in i styrdokument och politiska beslut. Ännu är processen dock bara i början av en implementeringsfas. Det finns också en obalans mellan praktiska aktiviteter och forskningsresultat, särskilt på grund- och gymnasieskolenivå. Det satsas varje år hundratals miljoner kronor i offentliga medel på praktiskt entreprenöriella insatser trots att dess effekter inte klarlagts teoretiskt och praktiskt. Samtidigt spenderar samhället ringa medel på att bättre försöka förstå effekterna med hjälp av forskningsbaserade metoder. Området har en prägel av försöksverksamhet och är tvärdisciplinärt och tvärmetodiskt till sin natur vilket försvårar både praktiskt arbete, forskning och forskningsfinansiering. Sannolikt kommer det krävas både kvalitativa och kvantitativa forskningsansatser i olika kombinationer, grundade i ett flertal områden som pedagogik, entreprenörskap, filosofi, psykologi och ekonomi, för att få ökad kunskap om effekterna av entreprenörskap i utbildningssystemet.

Forskares entreprenöriella inriktning vs politikers traditionella önskemål

En generell observation är att det i forskningen finns en mängd publikationer som rör klyftan mellan traditionell och entreprenöriell pedagogik. Det framkommer att det finns en stor enighet bland forskare, och även lärare, om att entreprenöriell pedagogik med teoretiska rötter i konstruktivismen har framtiden för sig (Löbler, 2006). Samtidigt finns det en bred enighet bland politiker och beslutsfattare om att de metoder som brukar förknippas med traditionell pedagogik bör ges allt större utrymme i skolan. Möjligen som ett sätt att kontrollera och styra den allt mer avreglerade nyliberala skolan, en global och omdebatterad trend inom utbildningspolitik (Apple, 2001). Glädjande i detta sammanhang är den relativt nya forskning som lyfter fram entreprenörskap som generell metod för mänskligt skapande, och som har potential att få stor betydelse för samhället och dess utbildningssystem framöver.

Stora skillnader i entreprenöriellt angreppssätt

Den praktiska verksamhet som bedrivs i utbildningssystemet idag uppvisar stora variationer. Grund-, gymnasie- och högskola angriper frågan på diametralt skilda sätt och med helt olika idéer om vad entreprenörskap är. Ett entreprenöriellt arbetssätt som däremot lyfts fram på alla nivåer i utbildningssystemet är behovet att öka samverkan med omvärlden, vilket sannolikt är värt ett större fokus framöver. På högskolorna finns en trend att sådan samverkan kopplas allt närmare utbildningen och kompletterar det mer traditionella arbetssättet att koppla samverkan till forskning.

Ekonomiska effekter vs studiemotivation och arbetsglädje

Att följa upp den verksamhet som sker idag är förknippat med många utmaningar. De vanligaste sätten att mäta och följa upp effekter är att studera elevernas/studenternas entreprenöriella intentioner och grad av entreprenöriellt självförtroende. Detta kan möjligen fungera på fortsättningskurser på högskolenivå men är irrelevant för lägre utbildningsnivåer. Denna snedfördelning av effektmätningsmetoder speglar också det stora fokus som läggs på ekonomiska effekter medan effekter som studiemotivation, arbetsglädje och elevers upplevda relevans hamnar i skymundan. Detta är förvånande givet de stora utmaningar utbildningssystemet står inför när det gäller att motivera elever och studenter. Ökad motivation bör vara den mest eftertraktade effekten i grundskolan snarare än att en och annan elev senare i livet väljer att bli företagare.

Behov av nationellt stöd och gräsrotsbidrag

En kombination av initiativ under- och ovanifrån är förmodligen nödvändigt för fortsatt utveckling av utbildningssystemet utifrån ett entreprenöriellt perspektiv. Pedagoger, skolledare, universitetsledningar och utbildningsansvariga har all anledning att inte bromsas av utmaningarna, utan i stället se de stora möjligheter som entreprenörskap i utbildningssystemet innebär. Enskilda individer, skolor och högskolor kan åstadkomma mycket på egen hand med nuvarande nivå av institutionellt stöd, men för att nå hela vägen krävs sannolikt ytterligare stöd från nationell nivå. Politiker och forskningsfinansiärer behöver omvärdera flera av sina nuvarande ståndpunkter för att de positiva möjligheterna förknippade med entreprenörskapsutbildning ska bli förverkligade i det svenska utbildningssystemet.

Författarna

MARTIN LACKÉUS

Martin Lackéus är sedan 2009 doktorand i entreprenöriell utbildning på Chalmers Tekniska Högskola. Han undervisar också på Chalmers entreprenörskola. Efter sin examen från Chalmers entreprenörskola 2001 har Martin drivit eget företag i åtta år, i form av ett snabbväxande IT-företag i transportbranschen. Martins forskning handlar om hur individer i utbildningsmiljöer utvecklar entreprenöriella kompetenser genom omvärldskopplad utbildning där lärandet bygger på olika typer av värdeskapandeprocesser.

KÅRE MOBERG

Kåre Moberg är doktorand vid Copenhagen Business School (finansierad av den danska Fonden för Entreprenørskab) och skriver sin doktorsavhandling om effekter av entreprenörskapsutbildning på alla nivåer i utbildningssystemet. Han har tidigare arbetat på Øresund Entrepreneurship Academy där hans uppgift var att underlätta gränsöverskridande samarbete och hjälpa pedagoger på tolv universitet i både Danmark och Sverige att utveckla kurser i entreprenörskap och innovation.

Referenser

Ajzen, I. 1991. The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes, 50: 179–211.

Ajzen, I. 2002. Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. Journal of Applied Social Psychology, 32: 665-683.

Apple, M. W. 2001. Comparing neo-liberal projects and inequality in education. Comparative education, 37, 409-423.

Ardalan, K. 2008. The philosophical foundation of the lecture-versus-case controversy: Its implications for course goals, objectives, and contents. International Journal of Social Economics, 35, 15-34.

Atherton, A. 2004. Unbundling enterprise and entrepreneurship: From perceptions and preconceptions to concept and practice. Entrepreneurship and Innovation, May, 2004

Axelsson, K. 2013. Rapport inom projektet ”Entreprenörskap i skolan”. Mälardalens Högskola. In: Nyström, J.-E. & Järvinen, S. (eds.) Rivna murar – byggda framgångar. Strategier för skolutveckling, Eskilstuna, Djurgårdsskolan.

Backström-Widjeskog, B. 2008. Du kan om du vill: lärares tankar om fostran till företagsamhet. Doctoral thesis, Åbo Akademi.

Bager, T. 2011. Entrepreneurship Education and new venture creation: a comprehensive approach. In: Hindle, K. & Klyver, K. (eds.) Handbook of Research on New Venture Creation. Cheltenham, England Edward Elgar.

Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84: 191–215.

Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Baron, R. 2012. Entrepreneurship: An evidence-based guide. Cheltenham, UK, Northhapton, MA, USA, Edward Elgar

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L. & Garbinsky, E. N. 2012. Some Key Differences between a Happy Life and a Meaningful Life. Journal of Positive Psychology.

Berggren, E. 2011. The entrepreneurial university's influence on commercialisation of academic research – the illustrative case of Chalmers University of Technology. International Journal of Entrepreneurship and Small Business, 12.
Bickhard, M. 1995. 13 - World Mirroring Versus World Making: There's Gotta Be a Better Way. In: Steffe, L. P. & Gale, J. E. (eds.) Constructivism in education. Lawrence Erlbaum Hillsdale.
Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. Higher education, 32, 347-364.
Biggs, J. and Tang, C. 2007. Teaching for quality learning at university: What student does. 3rd ed Open University Press. McGraw Hill. Berkshire.
Blenker, P., Frederiksen, S. H., Korsgaard, S., Muller, S., Neergaard, H. & Thrane, C. 2012. Entrepreneurship as everyday practice: towards a personalized pedagogy of enterprise education. Industry and Higher Education, 26, 417-430.
Bird, B. 1988. Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. Academy of Management Review, 13(3), 442 453.
Charney, A. & Libecap, G.D. 2000. The Economic Contributional Entrepreneurship Education: An evaluation with an established programme. Entrepreneurship and Economic Growth in the American Economy, 12: 1-45.
Chen, CC., Greene, P.G, & Crick, A. 1998. Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? Journal of Business Venturing, 13: 295-316.
Cindy, E., Duncan, R. G. & Clark, A. C. 2007. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational Psychologist, 42, 99-107.
Clark, B. R. 1998. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, IAU Press and Pergamon.
Cooper, S. Y., & Lucas, W. A. 2006. Developing Self-Efficacy for Innovation and Entrepreneurship: An Educational Approach. International Journal of Entrepreneurship Education 4: 141162.
Cope, J. 2005. Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. Entrepreneurship Theory and Practice, 29, 373-397.
Cotton, J. 1991. Enterprise education experience: a manual for school-based in-service training. Education+ Training, 33.
Delmar, F. & P. Davidson. 2000. Where do they come from? Prevalence and characteristics of nascent entrepreneurs, Entrepreneurship and regional development 12, 1-23.
De Noble, A.F., Jung, D. & Ehrlich, S.B. 1999. Entrepreneurial self-efficacy: The development of a measure and its relationship to entrepreneurial action. In R.D. Reynolds, W.D. Bygrave, S. Manigart, C.M. Mason, G.D. Meyer, H.J.

Sapienza (Eds.). Frontiers of entrepreneurship research (pp. 73–87). Waltham, MA: P&R Publications Inc.
Dewey, J. 1916. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education, New York, Free press.
Elert, N., Andersson, F. & Wennberg, K. 2012. The Impact of Entrepreneurship Education in high school on long-term entrepreneurial performance. Working Paper, Stockholm School of Economics.
Etzkowitz, H. 2003. Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. Research Policy, 32, 109-121.
Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. 2000. The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. Research Policy, 29, 109-123.
European Commission 2004. Final Report of the Expert Group ''Education for Entrepreneurship''–Making Progress in Promoting Entrepreneurial Attitudes and Skills through Primary and Secondary Education. Brussels: DG Enterprise.
European Commission 2007. Key Competences for Lifelong Learning-European Reference Framework. Brussels: DG Education and Culture.
European Commission 2008. Survey of Entrepreneurship in Higher Education in Europe. Brussels: DG Enterprise and Industry.
European Commission 2010. Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education. Brussels: DG Enterprise and Industry.
Falk-Lundqvist, Å., Hallberg, P.-G., Leffler, E. & Svedberg, G. 2011. Entreprenöriell pedagogik i skolan: Drivkrafter för elevers lärande, Stockholm, Liber.
Fayolle, A. 2005. Evaluation of entrepreneurship education: behaviour performing or intention increasing? International Journal of Entrepreneurship and Small Business, 2, 89-98.
Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. 2006. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. Journal of European Industrial Training, 30: 701–720.
Fayolle, A. & Gailly, B. 2008. From craft to science - Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. Journal of European Industrial Training, 32, 569-593.
Fayolle, A. & Gailly, B. 2012. The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Attitudes and Intentions: Hysteresis and Persistence. Forthcoming in Journal of Small Business Management.
Foss, N.J. & Klein, P.G. 2012. Organizing entrepreneurial judgment: A new approach to the firm. Cambridge University Press.

Foss, N.J. & Lyngsie, J. (2011). The Emerging Strategic Entrepreneurship Field: Origins, Key Tenets, and Research Gaps. In: Hjorth, D. (ed) Handbook of Organizational Entrepreneurship, Edward Elgar.

Gartner, W.B. 1989. "Who is the entrepreneur?" Is the wrong question. Entrepreneurship Theory and Practice, 47-68.

Gartner, W. B. & Vesper, K. H. 1994. Experiments in entrepreneurship education: Successes and failures. Journal of Business Venturing, Vol. 9, 179-187

Gawell, M. 2007. Activist entrepreneurship – attac'ing norms and articulating disclosive stories, PhD dissertation, University of Stockholm, Stockholm.

Gibb, A. 2011. Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research, 17, 146-165.

Gibb, A. A. 1993. Enterprise Culture and Education Understanding Enterprise Education and Its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals. International Small Business Journal, 11, 11-34.

Gorman, G., Hanlon, D., & King, W. 1997. Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year review. International Small Business Journal, 15: 56-77.

Graevenitz, G., Harhoff, D. and Weber, R. 2010. The effects of entrepreneurship education. Journal of Economic Behavior & Organization, 76, 90–112.

Heinonen, J. & Hytti, U. 2010. Back to basics: the role of teaching in developing the entrepreneurial university. The International Journal of Entrepreneurship and Innovation, 11, 283-292.

Hindle, K. 2007. Teaching entrepreneurship at university: from the wrong building to the right philosophy. In: Fayolle, A. (ed.) Handbook of research in entrepreneurship education. Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Hockerts, K. 2010. Social Entrepreneurship between Market and Mission. International Review of Entrepreneurship, 8(2):177-198.

Holmgren, C. 2007. Entreprenörskap i grund-och gymnasieskolor–En kvantitativ studie 2004 och 2006. In: FSF (ed.). Örebro.

Honig, B. 2004. Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning. Academy of Management Learning and Education, 3(3): 258-273.

HSV 2004. Högskolan samverkar (Universities Collaborate). Stockholm: The Swedish National Agency for Higher Education.

HSV 2007. Högskolan samverkar vidare (Universities Collaborate further). Stockholm: The Swedish National Agency for Higher Education.

HSV, 2009. Granskning av intresseanmälningar gällande spetsutbildningar inom entreprenörskap och innovation. diarienummer U2008/7251/UH.
Hytti, U. & O'gorman, C. 2004. What is "enterprise education"? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. Education+ Training, 46, 11-23.
Jarvis, P. 2006. Towards a comprehensive theory of human learning, New York, NY, Routledge.
Jeffrey, B. & Woods, P. 1998. Testing teachers: the effect of school inspections on primary teachers, London, Routledge.
Johannisson, B. 2010. The agony of the Swedish school when confronted by entrepreneurship. In: Skogen, K. & Sjovoll, J. (eds.) Creativity and Innovasjon. Preconditions for entrepreneurial education. Trondheim: Tapir Academic Press.
Johannisson, B., Madsén, T. & Hjorth, D. 1997. I entreprenörskapets tecken: en studie av skolning i förnyelse, Stockholm, Närings- och Handelsdepartementet.
Johnson, C. 1988. Enterprise education and training. British Journal of Education and Work, 2, 61-65.
Karlsson, C. 2012. Innovationsstödjande verksamheter vid universitet och högskolor: Kartläggning, analys och förslag till förbättringar – slutbetänkande. SOU 2012:41.
Katz, J.A. 2003. The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education. Journal of Business Venturing, 18: 283–300.
Katz, J.A. 2008. Fully mature but not fully legitimate: A different perspective on the state of entrepreneurship education. Journal of Small Business Management, 46 (4): 550-566.
Kirby, D. 2007. Changing the entrepreneurship education paradigm. In: Fayolle, A. (ed.) Handbook of research in entrepreneurship education. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
Klepper, S., 2001. Employee start-ups in high tech industries. Industrial and Corporate Change 10 (3), 639–674.
Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
Krueger, N. 1993. The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. Entrepreneurship Theory and Practice, 18(1): 521-530.
Krueger, N. 2009. Entrepreneurial intentions are dead: Long live entrepreneurial intentions. In: Carsrud, A.L. & Brännback, M. (Eds.). Understanding the entrepreneurial mind: Opening the black box. Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York, 51-72.

Krueger, N. & Carsrud, A.L. 1993. Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behavior. Entrepreneurship and Regional Development 5: 315-330.
Kuratko, D. F. 2005. The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. Entrepreneurship Theory and Practice, 29, 577.
Kyrö, P. 2005. Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. In: Kyrö, P. & Carrier, C. (eds.) The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context. Hämeenlinna: University of Tampere.
Kyrö, P. 2008. A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. International Journal of Business and Globalisation, 2.
Labaree, D. F. 2005. Progressivism, schools and schools of education: An American romance. Paedagogica historica, 41, 275-288.
Lackéus, M., Lundqvist, M. & Williams Middleton, K. 2013. How can Entrepreneurship Bridge Between Traditional and Progressive Education? . ECSB Entrepreneurship Education Conference. Aarhus, Denmark, 29–31 May 2013.
Landström, H., 2005. Pioneers in Entrepreneurship and Small Business Research. Springer, New York.
Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation, Cambridge, Cambridge University Press.
Leffler, E. 2006. Företagsamma elever: Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan. Doctoral thesis, Umeå University.
Leffler, E., Svedberg, G. & Mahieu, R. 2010. Skapa och våga: om entreprenörskap i skolan. Stockholm: Skolverket.
Lindholm Dahlstrand, Å. & Berggren, E. 2010. Linking Innovation and Entrepreneurship in Higher Education: A Study of Swedish Schools of Entrepreneurship. In: Oakey, R., Groen, A., Cook, G. & Sijde, P. v. d. (eds.) New Technology Based Firms in the New Millennium. Emerald Group.
Lundahl, C. 2011. Bedömning för lärande, Norstedts.
Löbler, H. 2006. Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. Technology Analysis & Strategic Management, 18, 19-38.
Madsén, T. 2002. Återupprätta läraren. Pedagogiska magasinet, 3, 54-59.
Mahieu, R. 2006. Agents of change and policies of scale: a policy study of entrepreneurship and enterprise in education. Doctoral thesis, Umeå Universitet.
Mauer, R., Neergaard, H., & Kirketerp, A. 2009. Self-Efficacy: Conditioning the entrepreneurial mindset. In: Carsrud, A.L. and Brännback, M. (Eds.), Understanding the Entrepreneurial Mind: Opening the Black Box. Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York, 233-257

McGee, J. E. M. Peterson, S.L. Mueller & J.M. Sequeira. 2009. Entrepreneurial self-efficacy: Refining the measure. Entrepreneurship Theory and Practice, 33(4).
Meyers, S. 1999. Service learning in alternative education settings. The Clearing House, 73, 114-117.
Moberg, K. 2012. An Entrepreneurial Self-Efficacy Scale with a Neutral Wording. In Fayolle, A., Kyrö, P., Mets, T. & Venesaar, U. (eds.), Conceptual Rishness and Methodological Diversity in Entrepreneurship Research: Entrepreneurship Research in Europe, Edward Elgar, 2013. http://ssrn.com/abstract=2175530
Moroz, P. W., Hindle, K. & Anderson, R. 2010. Collaboration with entrepreneurship education programmes: building spinout capacity at universities. International journal of innovation and learning, 7, 245-273.
Mwasalwiba, E. S. 2010. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. Education + Training, 52 20-47.
Neck, H. M. & Greene, P. G. 2011. Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. Journal of Small Business Management, 49, 55-70.
Neergaard, H., Tanggaard, L., Krueger, N. F. & Robinson, S. 2012. Pedagogical Interventions in Entrepreneurship from Behaviourism to Existential Learning. ISBE conference 2012. Dublin, Ireland.
Nelson, A. & Byers, T. 2010. Challenges in university technology transfer and the promising role of entrepreneurship education. Working paper (SSRN ID 1651224). Emerging Scholars Initiatives. Kauffman.
Nilsson, K. 2010. Entreprenörskap i skolan - en kartläggning. Stockholm: Skolverket.
Nutek. 2004. Projektplan Entreprenörskapsprogram 2005-2007. Stockholm: Nutek.
Nyström, J.-E. & Järvinen, S. (eds.) 2013. Rivna murar – byggda framgångar. Strategier för skolutveckling, Eskilstuna, Djurgårdsskolan.
O'Connor, A. 2012. A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. Journal of Business Venturing, In press.
O'Connor, G. C. 2008. Major Innovation as a Dynamic Capability: A Systems Approach. Journal of Product Innovation Management, 25, 313-330.
OECD/CERI. 1989. Towards an "enterprising" culture: a challenge for education and training. Paris: OECD.
OECD. 1998. Fostering Entrepreneurship. The OECD Jobs Strategy. Paris: OECD.
OECD 2013. OECD Reviews of Innovation Policy: Sweden 2012. OECD Reviews of Innovation Policy series. OECD Publishing.

Oganisjana, K. & Koke, T. 2012. Does Competence-Oriented Higher Education Lead to Students' Competitiveness? Engineering Economics, 23, 77-82.
Ollila, S. & Williams Middleton, K. 2011. The venture creation approach: integrating entrepreneurial education and incubation at the university. International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management.
Otterborg, A. 2011. Entreprenöriellt lärande: gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande. Doctoral thesis, Jönköping University.
Pekrun, R. 2006. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315-341.
Pittaway, L. & Cope, J. 2007. Simulating entrepreneurial learning. Management Learning, 38, 211-233.
QAA 2012. Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers. The Quality Assurance Agency for Higher Education.
Regeringskansliet 2009. Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet.
Rice, M. P., Fetters, M. L. & Greene, P. G. 2010. 8. University-based entrepreneurship ecosystems: key success factors and recommendations. In: Fetters, M. L., Greene, P. G., Rice, M. P. & Butler, J. S. (eds.) The development of university-based entrepreneurship ecosystems: global practices. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
Rosendahl-Huber, L., Sloof, R. & Van Praag, M. 2012. The Effects of Early Entrepreneurship Education: Evidence from a Randomized Field Experiment. Discussion Paper Series, IZA DP No. 6512.
Rothaermel, F. T., Agung, S. D. & Jiang, L. 2007. University entrepreneurship: a taxonomy of the literature. Industrial and Corporate Change, 16.
Ruskovaara, E. & Pihkala, T. 2013. Teachers implementing entrepreneurship education–classroom practices. Education+ Training, 55, 7-7.
Sagar, H., Pendrill, A.-M. & Wallin, A. 2012. Teachers' Perceived Requirements for Collaborating with the Surrounding World. Nordic Studies in Science Education, 8, 227-243.
Sarasvathy, S. D. 2001. Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. Academy of Management review, 26, 243-263.
Sarasvathy, S. D. & Venkataraman, S. 2011. Entrepreneurship as method: open questions for an entrepreneurial future. Entrepreneurship Theory and Practice, 35, 113-135.
Seikkula-Leino, J. 2008. Advancing entrepreneurship education in Finnish basic education: the prospect for developing local curricula. In: Fayolle, A. & Kyrö, P.

(eds.) The Dynamics Between Entrepreneurship, Environment and Education. Edward Elgar Publishing.
Shane, S. & Venkataraman, S. 2000. The promise of entrepreneurship as a field of research. Academy of Management Review, 25(1): 217-228.
Smålandsposten 2013. Inblick granskar Ung Företagsamhet. 14-16 mars 2013.
Souitaris, V., Zerbinati, S. & Al-Laham, A. 2007. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. Journal of Business Venturing, 22: 566–591.
Spinosa, C., Flores, F. & Dreyfus, H. L. 1997. Disclosing new worlds: Entrepreneurship, democratic action, and the cultivation of solidarity, MIT Press.
Steffe, L. P. & Gale, J. E. 1995. Constructivism in education, Lawrence Erlbaum Hillsdale.
Stevenson H.H., & Jarillo, J.C. 1990. A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial management. Strategic Management Journal, 11, 17-27.
Stipek, D. J. 1996. Motivation and instruction. Handbook of educational psychology, 85-113.
Surlemont, B. 2007. 16 Promoting enterprising: a strategic move to get schools' cooperation in the promotion of entrepreneurship. In: Fayolle, A. (ed.) Handbook of Research in Entrepreneurship Education: Contextual perspectives. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
Svedberg, G. 2007. Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis - Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt. Doctoral Thesis, Umeå Universitet.
Säljö, R. 2007. Lärande, kunskap och kampen mellan traditionalism och progressivism. I kunskapens namn, 10.
Tkachev, A. & Kolvereid, L. 1999. Self-employment intentions among Russian students. Entrepreneurship & Regional Development, 11: 269–280.
Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. International journal of educational research, 31, 357-442.
UF 2013. Årsberättelse 2012. Ung Företagsamhet.
Utbildningsdepartementet 2000. Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbete. Departementsserien.
Volkmann, C., Wilson, K. E., Mariotti, S., Rabuzzi, D., Vyakarnam, S. & Sepulveda, A. 2009. Educating the Next Wave of Entrepreneurs - Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century. Geneva: World Economic Forum.

Vygotsky, L. S. 1964. Thought and language. Annals of Dyslexia, 14, 97-98.
Wennberg, K. & Elert, N. 2012. Effekter av utbildning i entreprenörskap. Stockholm: Ratio.
Wiklund, J., Davidsson, P., Audretsch, D., & Karlsson, C. (2011). The Future of Entrepreneurship Research. Entrepreneurship Theory and Practice, 35(1): 1-9.

WWW.ENTREPRENORSKAPSFORUM.SE