

PhD afhandling

***”Who can become an entrepreneur?” – Er et godt
spørgsmål***

***En analyse af humaniorastuderende og
entrepreneurship education***

Tine Lynfort Jensen

Institut for Sprog og Kommunikation

Syddansk Universitet

Januar 2011

Hovedvejleder: Lektor Flemming Smedegaard, International Virksomhedskommunikation

Bivejleder: Professor Torben Bager, Institut for Entreprenørskab og Relationsledelse

Forord

På tærsklen til afleveringen af et projekt, der har bidraget med så mange oplevelser gennem de sidste tre år, er det helt på sin plads at sende en varm tak til personer omkring mig, som har gjort oplevelserne til mere end en enkeltpersons ensomme rejse.

Først og fremmest skylder jeg en stor tak til min kollega, studieleder og vejleder Flemming Smedegaard, som har fulgt mig som student, som underviser, og nu som forsker. Jeg kender ikke noget menneske, der så ubetinget engagerer sig i dit arbejde og i personer, du finder potentiale i. Denne ubetingede tro på andres evner giver energi og lyst til at yde mere, og jeg håber, at jeg med dette stykke arbejde har levet op til dine forhåbninger, og at vi fortsat skal finde på nye ideer og arbejde tæt sammen i mange år frem endnu.

Samtidig har jeg haft den store glæde og styrke i en tæt relation til IDEA, hvor jeg både har arbejdet, og hvor jeg fandt en central person, der kunne fungere som bivejleder på projektet på entreprenørskabssiden. Torben Bager er en stor ressource indenfor udviklingen af entreprenante aktiviteter på de danske universiteter, og hans støtte til den humanistiske 'bid af den entreprenante kage' har været en ballast at gå ind i projektet med. Tak til dig, Torben, for din specialistviden om dette felt, og alle dine nyttige kontakter nationalt og internationalt, som jeg har nydt godt af.

Til de to hold, og især de seks grupper studerende på RUC og SDU vil jeg sige en stor tak, fordi I lukkede mig ind i jeres univers. Vi var alle novicer - nye (ud)dannelsesrejsende, og jeg har meget respekt for jeres evne til at tale og handle frit, mens jeg fulgte jer i forløbet.

Dertil kommer kollegaer, venner og familie, samt min skønne kæreste, som velvilligt har spurgt ind til forløbet og resultaterne, omend min verden kan have syntes milevidt fra deres i et sådant PhD studium. Man bliver en nørd, hvis man ikke var det i forvejen, og der har været stor rummelighed blandt alle jer, der kunne se, at jeg brænder for humaniora og for det entreprenante univers.

Jeg slutter med at frigive alle ovenstående gidsler, som jeg har taget til indtægt for at have en aktie i projektet og mig på den ene eller anden facon, ved at fastslå om ansvaret for afhandlingens valg:

Hver en refleksion
og hver en handling
er mit konstrukt, og dermed mit ansvar

Ud over selve ansvaret skal afhandlingen ses som et fælles konstrukt, skabt af mange stemmer.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1	Indledningen	s. 6
1.1	Baggrund og motivation	s. 6
1.2	Det nye i landskabet	s. 7
1.3	Et 'gap in research' – er det nok?	s. 10
1.4	Forskningsspørgsmålene	s. 11
Kapitel 2	Metodologisk ramme	s. 12
2.1	Paradigmatisk udgangspunkt	s. 13
2.1.a	Dialektik som fundament	s. 15
2.1.b	Dialektisk socialkonstruktionisme	s. 18
2.2	Konsekvensen for forskningsspørgsmålene	s. 23
2.3	De forskningsmæssige felter, som projektet bidrager til	s. 27
2.4	Definition af centrale begreber	s. 30
2.4.a	Humaniora	s. 32
2.4.b	Entrepenørskab	s. 33
2.4.c	Entrepreneurship education og entrepenørskabsundervisning	s. 36
2.5	Metode	s. 38
2.5.a	Forholdet mellem teori og empiri	s. 38
2.5.b	Videnskabelig toning	s. 39
2.5.c	Forskningsfeltet entrepenørskab kalder på...	s. 39
2.5.d	Er det kvalitative det overordnede valg?	s. 40
2.6	Et case studie	s. 42
2.6.a	Årsager til et case studie	s. 43
2.6.b	Specifikke argumenter for case studie metoden	s. 45

2.6.c	Effektivering af metoden	s. 46
2.6.d	Case studie type	s. 50
2.7	Afhandlingens opbygning	s. 53
2.7.a	Ramme	s. 53
Kapitel 3	Case studiets første del – en teoretisk analyse	s. 54
3.1	Indledning	s. 54
3.1.a	Fremgangsmetode	s. 57
3.2	Analysen	s. 61
3.2.a	Første inddeling	s. 61
3.2.b	Feltet entreprenørskab	s. 62
3.2.c	Entrepreneurship Education og entreprenørskabsundervisning	s. 90
3.2.d	Humaniora	s. 112
3.2.e	Syntesen – Legal Aliens in entrepreneurship (education)?	s. 131
3.3	Overgangen til den empiriske del af case studiet	s. 140
Kapitel 4	Den empiriske del af case studiet	s. 141
4.1	Indledning	s. 141
4.2	Antagelser, der bringes med ind i det empiriske case studie	s. 142
4.3	Den konceptuelle ramme	s. 146
4.4	Udfoldelsen af det empiriske casedesign	s. 149
4.5	Dataindsamlingsprocessen og overgangen til analysen	s. 150
4.5.a	Den empiriske virkelighed	s. 152
4.5.b	Dataindsamling	s. 153
4.5.c	Håndtering af data	s. 157

4.5.d Strategi til analyserne og til den endelige case study report	s. 159
4.6 Case analysen	s. 162
4.6.a Universitetet som kuvøse for undervisning indenfor entreprenørskab	s. 163
4.6.b Humaniora på RUC	s. 167
4.6.c Humaniora på SDU	s. 174
4.6.d Seks (ud)dannelsesrejser	s. 180
(Ud)dannelsesrejse 1: Fremtidens Hospital	s. 181
(Ud)dannelsesrejse 2: Hvad drømmer du Grønland?	s. 194
(Ud)dannelsesrejse 3: A-Hook	s. 209
(Ud)dannelsesrejse 4: Regnbuebiblioteket	s. 222
(Ud)dannelsesrejse 5: T-dage	s. 233
(Ud)dannelsesrejse 6: Helios	s. 245
4.7 Opsamling og analytisk generalisering	s. 256
4.7.a Typer af ideer i relation til humanioras status og kontekstuelle faktorer	s. 258
4.7.b Mentale modeller, identitet og faglighed	s. 260
4.7.c Who Is...	s. 262
4.7.d Koblingen til den entreprenante proces	s. 263
4.7.e Koblingen til kernebegreberne action og reflection	s. 264
4.7.f Alle overraskelserne	s. 266
4.7.g Læringen: Fra tanke til handling – og tilbage igen	s. 267
4.7.h Tilføjelser til den konceptuelle ramme	s. 268
4.8 Konklusion på den empiriske del af case studiet	s. 270
Kapitel 5 Afhandlingens bidrag	s. 274
5.1 Konstruktion og rekonstruktion	s. 275
5.2 Fra dualismer til dialektiske konstellationer	s. 275

5.3 Dekonstruktion af konceptuel ramme til model for den entreprenante læreproces	s. 279
5.4 Forklaring af modellen gennem teori og værktøjer	s. 281
Kapitel 6 Diskussion af afhandlingens forudsætninger og erkendelser	s. 286
6.1 Socialkonstruktionismens konsekvenser	s. 286
6.2 De dialektiske konstellationers betydning	s. 288
6.3 Dominoeffekten på godt og ondt	s. 288
6.4 Om stringens – eller mangel på samme – i analysemetoder	s. 289
6.5 Udeladte perspektiver	s. 290
6.6 Modellens implikationer	s. 292
6.7 Muligheder for generalisering og skalering	s. 293
6.8 At undersøge sig selv og sin egen baggård	s. 295
Kapitel 7 Konklusionerne	s. 297
Litteraturlister	s. 302
Dansk resumé	s. 333
English summary	s. 337

Kapitel 1 Indledningen

1.1 Baggrund og motivation

”Hjernen er ikke en krukke, der skal fyldes, men en ild, der skal tændes.” (Plutarch 45-125 e. Kr.)

I efteråret 2005 får jeg tilbuddet om at blive en del af det team, der skal starte den odenseanske afdeling af IDEA House op som led i en større national indsats under organisationen IDEA Denmark for at fremme entreprenørskab bredt på de videregående uddannelser¹. Samtidig går vi i gang med at forberede et fag på mit ansættelsessted International Virksomhedskommunikation på SDU, der skal give de studerende et indblik i den innovative og entreprenante arbejdsform. Jeg underviser første gang i faget i foråret 2006, hvor 35 humanistiske studerende skal have det obligatorisk som en del af deres kommunikationsstudie. Siden har det kørt fast hvert år på tre bacheloruddannelser.

Begge opgaver bliver begyndelsen til et kapitel i mit arbejdsliv, som hvirvler mig ud i nye erkendelser, nye bekendtskaber og en glødende involvering, der har medvirket til, at denne afhandling også er en personlig beretning om at blive en del af en bevægelse – en bølge, der ikke efterlader én uberørt, hvis man først har kastet sig ud i den, men som også af mange uddannelsesinstitutioner bliver betragtet med en vis skepsis.

Bølgen hedder entrepreneurship education, eller på dansk; entreprenørskabsundervisning. De sidste fem år har den på forskellig vis skyllet ind over det danske og det europæiske uddannelsessystem efter at have været initieret i det amerikanske med forbillede i det berømte Babson College, hvor man har organiseret hele undervisningen ud fra principper om entreprenuriel adfærd². I skrivende stund anno 2010 har regeringen gennem Erhvervs – og Byggestyrelsen nedsat en konkurrence blandt de 8 danske universiteter om at blive Danmarks Entreprenurielle Universitet, hvilket vil gøre vinderen til en uddannelsesinstitution, der fundamentalt og kort beskrevet skal overgå fra at lære sine studerende at *forstå* og *forklare* til også at *skabe* og *handle*³. Hele uddannelsessystemet er således mere eller mindre frivilligt i gang med en transformation, hvor det entreprenante spiller en helt central rolle.

For det fleste, der beskæftiger sig med feltet, er dette nærmest en overflødighed at nævne, men for alle de mange, der også på et tidspunkt talte jeg selv, udgør det entreprenante ofte et fjernt og fremmed appendix på den universitære hverdag, vi kender som et produkt af århundreders tankegang; den kritiske analyse af tekster, produktionen af nye, og den oplysende, frie forskning.

¹ www.idea-house.dk

² www3.babson.edu

³ www.esbt.dk

De sidste fem år har dog vist, at dette appendix øger sin volumen og sin indflydelse gennem politisk styrede tiltag, gennem studenterefterspørgsel, og gennem undervisere, der som jeg går det i møde med en nysgerrighed og et efterfølgende engagement efter at have set potentialet.

Læseren kan med rette nu spørge: ”Hvor er den kritiske sans?”. Til dette svarer jeg, at denne afhandling har som en af sine fornemste opgaver at undersøge, hvorledes de akademiske værdier kan bevares, hvis man omfavner det fagre nye, og at netop den kritiske sans er forudsætningen for det entreprenantes forankring i en universitetsmæssig sammenhæng.

1.2 Det nye i landskabet

Personlig involvering gør det ikke alene. Derfor vil jeg i det følgende kort skitsere det landskab, der tegner sig i relation til afhandlingens emne, som handler om at undersøge, hvorledes man kan forstå humanistiske studerendes muligheder i relation til entreprenørskabsundervisning.

Årsagerne til dette fokus er mange og efter min vurdering ganske interessante, idet de rummer nogle modsætninger, som jeg vil forsøge at adressere igennem kapitlerne efter at have introduceret dem indledningsvist.

Overordnet set er det højst relevant at forholde sig til en global trend, der ser ud til at forøge sin styrke i uddannelsessystemet og i resten af samfundet ved sit fokus på at gøre mennesket entreprenant og innovativt – det vil sige værdiskabende i den bredeste forstand. Denne udvikling er ikke længere bare i sin vorden, men er ved at blive implementeret i instanser og institutioner, der berører Danmark, og dermed de danske universiteter. I England har man i nogle år været i gang med at udbrede ideen om The Entrepreneurial University, og har oprettet centre i den anledning (Gibb 2006, Blenker et al 2006). Der findes over 100 centre for entreprenørskab på internationalt plan (Kuratko 2005). EU har lavet en innovationsstrategi (EU Commission 2003, EU Expert Group 2008), der forholder sig til, hvordan man kan mobilisere fremtidens EU-borgere i denne retning, så konkurrenceevnen bevares og forøges. I udviklingskontrakterne forpligtes de danske universiteter fremover til at øge indsatsen indenfor entreprenørskabsundervisning,⁴ og senest er der blevet udarbejdet en national strategi for uddannelse i entreprenørskab, der dækker hele uddannelsessektoren, og er blevet til i et samarbejde mellem tre ministerier (VTU et al 2010). Således står det klart, at man på ledelses – og driftsniveau på de danske universiteter, herunder mit eget, må forholde sig til den virkelighed, der trænger sig på i form af et betragteligt eksternt ønske om formelt at integrere det entreprenante i undervisning og forskning på alle fakulteter og i de fleste uddannelser.

Ambitionerne er høje. Ifølge den nationale strategi for uddannelse i entreprenørskab er det målet, at en *markant større andel end 2,8 %* af alle studerende skal have haft berøring med det entreprenante, når de forlader universitetet i år 2015 (ibid, s. 17). Samtidig ønsker man at motivere flere højtuddannede til at starte egen virksomhed under eller efter studierne, idet der er undersøgelser, der

⁴ www.fi.dk, www.vtu.dk

peger på, at højtuddannede iværksættere klarer sig bedre, og vækster mere end andre typer af iværksættere (EBSTs iværksætterindex 2008).

På den anden side viser undersøgelser, at de videregående uddannelser i mange år har udgjort en stopklods for de unge i relation til et ønske om at starte egen virksomhed. Målinger viser, at 30 % drømmer om at blive iværksættere, inden de går i gang med en universitetsuddannelse. Men når de er færdige, ønsker blot 10 % at realisere dette (Iværksætterbarometeret 2004). Samtidig ligger Danmark i bunden, når studerende bliver spurgt, om deres uddannelse giver dem lyst til at blive iværksætter (EuroStat/Business.dk 2010). Disse tal er en af de mange årsager til, at der satses massivt på en indsats på de videregående uddannelser i forhold til entreprenørskabsundervisning i disse år.

Humaniora er ikke sædvanligvis blevet koblet til det entreprenante felt - hverken når man ser på entreprenørskabsfeltets egen hidtidige kommunikation om, hvilke typer studerende, der er relevante at fokusere på, eller når man betragter humaniora selv. Entreprenørskabsundervisningen er vokset ud af det generelle felt, entreprenørskab, der har rod i økonomi og management disciplinerne, hvor fokus igennem mange år primært har været at forske i, hvordan iværksættere bliver til og opfører sig (Bager 2010). Selve entreprenørskabsundervisningen har indtil for nylig været placeret i en business school tradition, hvor man lærte de studerende om livet som selvstændig, og om dét at lede en virksomhed (Charney and Libecap 2002, Katz 2003, Kirby 2004, Alberti and Poli 2005, Pittaway 2005, Neck et. al. 2007, Katz i Fayolle red 2007).

Så med til historien om det entreprenantes udbredelse på universiteterne hører således også, at udviklingen er startet ét sted, hvorfra den ser ud til at have spredt sig, og at øvelsen dermed tillige går ud på at overføre en logik fra ét sted til nogle andre, hvilket kan have sine udfordringer. Således kan man betragte ønsket om at udbrede entreprenørskabsundervisning ud i hele uddannelsessystemet som to ting; dels, at der er en generel holdning til, at det entreprenante faktisk er muligt at lære. Dels, at man betragter uddannelse i det som potentielt relevant for flere typer studerende end management og business school studerende.

Denne business school logik, som vi kan kalde den, med sit relativt snævre snit på entreprenørskab som iværksætteri, har i forlængelse af strategierne skullet finde sin oversættelse ind i en universitær kontekst til en bredere tilgang for at kunne tilpasses ambitionen om at gøre det entreprenante vedkommende for så mange som muligt. Det er min opfattelse, at de sidste fem år har været et forsøg på dette, hvorfor man i Danmark og andre europæiske lande nu står med et udgangspunkt, der i princippet åbner op for, at alle fagligheder og fakulteter på universiteterne kan og må føle sig kaldet på i den forbindelse.

Det identificerede udgangspunkt betyder imidlertid ikke, at sammenkædningen mellem humaniora og entreprenørskabsundervisning er entydig. Tværtimod tegner der sig nogle interessante modsætninger, som har givet anledning til at ville dykke dybere ned i konstellationen. På den ene side viser det sig nemlig ved et nærmere eftersyn, at humaniora i praksis allerede er gået i gang med at efterleve den generelle udvikling, selvom humaniora stort set ikke har været nævnt i alle strategierne, eller selv har taget initiativer i det entreprenantes retning. Tilgængelige opgørelser kan

dokumentere en ganske stor stigning i fag med entreprenant indhold på de humanistiske fakulteter siden 2005 (Morgen & Jørgensen 2008). Dertil kommer, at statistikkerne overraskende har afsløret, at humanistiske studerende og kandidater er den type faglighed, der i størst grad bliver iværksættere sammenlignet med de øvrige fagligheder på de danske universiteter (Universiteternes Iværksætterbarometer 2007). I 2009 viste en undersøgelse, at 4 % af humanisterne vælger at drive egen virksomhed efter studierne, mens tallene er lavere for de andre fakulteter. Ydermere påviser undersøgelsen, at hele 62 % af iværksætterne har en humanistisk uddannelse bag sig (dimmitendundersøgelsen 2009).

Man er så småt begyndt at adressere disse resultater, og enkelte steder foreslås det specifikt, at humaniora har potentiale i forhold til entreprenørskab – ikke mindst i den brede forstand, hvor det entreprenante ikke kun forstås som evnen til at starte og drive en virksomhed, men i lige så høj grad at udvikle koncepter og ideer indenfor mange sfærer af samfundet. Nogle anser humanister for særligt velegnede til at håndtere den del af det entreprenante univers, der beskæftiger sig med socialt og kulturelt entreprenørskab, hvor det forretningsmæssige aspekt er taget ud til fordel for det velgørende og samfundsmæssigt værdiskabende (EU Commission 2005, Bager 2006).

Mine foreløbige 4 års erfaringer med undervisningen af humaniorastuderende indikerer imidlertid, at billedet måske bør bredes ud igen, og at humanisterne ikke nødvendigvis skal tildeles en særlig bid af den entreprenante 'kage'. En opgørelse over 58 ideer udviklet af humanistiske studerende viser, at de udvikler forretningsideer i samme omfang som mere socialt eller kulturelt orienterede ideer, og at dette ikke i sig selv medfører problematikker for denne type studerende (Lynfort 2010).

Samtidig viser erfaringerne dog, at det ikke umiddelbart lader sig gøre at overføre det entreprenante, sådan som det er skabt og tilrettelagt i den oprindelige business school tradition, men at man på humaniora har behov for at omsætte undervisningen i entreprenørskab til den kontekst, det nu skal funderes i.

Dermed ser det ud til, at der er etableret en vis volumen og erfaring med hensyn til humaniora og entreprenørskabsundervisning på undervisningssiden, hvorfor jeg som en del af optakten til at undersøge fænomenet nærmere, har kigget på forskningssiden.

Fraværet af forskningsbaserede undersøgelser om denne kobling er slående. En screening af forskningslitteratur nationalt og internationalt viser, at der på nuværende tidspunkt stort set ikke eksisterer viden om humaniora og entreprenørskabsundervisning til trods for, at fakta viser, at humaniora udgør en vigtig drivfaktor indenfor feltet – i hvert fald i dansk sammenhæng. Der findes som nævnt et lille antal mere strategiske bidrag, der omhandler, hvordan man bør placere humaniora i det entreprenante landskab. Derudover er det lykkedes mig at lokalisere en engelsksproget videnskabelig artikel fra 1998, der handler om, hvorfor humanister i en dansk kontekst vælger iværksætteri som levevej (Kupferberg 1998). Til trods for, at entreprenørskabsundervisning som forskningsfelt er relativt nyt – omtrent 15 år gammelt – er der til gengæld megen litteratur at finde om business og management studerende, og til dels tekniske studerende i relation til emnet.

Således synes der at være en inkonsistens mellem hverdagen ude på universiteterne og blandt de humanistiske studerende og færdiguddannede, det strategiske forskningsniveau, samt reel forskningsbaseret viden om, hvordan humanister arbejder med det entreprenante. Det har konsekvenser for afhandlingens indhold, idet jeg føler mig ansporet til at undersøge, hvorfor denne diskrepans mellem områderne eksisterer, før jeg kan begynde at undersøge, hvordan den humanistiske side af entreprenørskabsundervisningen ser ud og kan forme sig ud fra en forskningsmæssig vinkel, som er dette projekts umiddelbare formål. Dermed betragter jeg en forståelse af diskrepansen som en mulig del af den kontekstuelle undersøgelsesramme til en egentlig undersøgelse af dette nye aspekt på undervisningen og forskningen indenfor entreprenørskab, som er humaniora.

1.3 Et 'gap in research' – er det nok?

Ovenstående kan tale for, at afhandlingen baseres på et såkaldt 'gap in research' (Hart 1998), fordi en tilsyneladende bro imellem udviklingen og viden om samme endnu ikke er etableret. Det er i sig selv interessant at undersøge årsagerne til de skitserede modsætninger, eftersom alting peger på, at vi i fremtiden kommer til at skulle arbejde i den entreprenante ånd uanset hvor, vi befinder os i uddannelsessystemet og i samfundet.

Ikke desto mindre mener jeg, at en blind plet i forskningen ikke alene kan bære et forskningsprojekt. Man bør også være i stand til at argumentere for, at den ny viden er relevant i en større sammenhæng, at denne viden kan bidrage til en øget forståelse af et givent fænomen, og ikke mindst, at dette fænomen har en reel interesse for andre end forskeren selv. Jennings et al påpeger med reference til Swales, at man generelt legitimerer en akademisk undersøgelse på følgende måde:

"Academic tradition builds a justification for research by demonstrating the absence of something; the research need emerges from a gap in the literature, which is then occupied (Swales 1990). Like an inverse of the climber who justifies the ascent of a mountain by the immortal phrase "because it was there", much social science research appears to be justified on the basis that it was not there. On reflection, we doubt the absence of something is in itself a justification for need" (Jennings et al 2005, s. 147)

Fravær er ikke i sig selv en tilstrækkelig grund til at udforske et område. Relevans og et muligt empirisk eller teoretisk konstrukt i form af et bidrag til videnskaben er lige så vigtige parametre. Hart argumenterer for, at man lokaliserer sit forskningsbidrag gennem en gennemgang af eksisterende litteratur og forskning på et givent område, og derigennem forsyner sig selv med en ramme til de kommende undersøgelser empirisk såvel som teoretisk (Hart 1998). På den led informerer et identificeret gap in research forskeren med en kontekstuel retning, som man kan holde sine analyser op imod.

Dette understøtter min ovenstående pointe om først at adressere inkonsistensen, for derefter at anvende den som trædesten til en dybere undersøgelse af, hvordan humaniorastuderende så faktisk arbejder som entreprenant, når blikket kastes på dem i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Ydermere kan man argumentere for, at der i dette projekts tilfælde ikke kun eksisterer et gap in research, men at dette gap næres af i et 'gap in reality', idet statistikkerne har overrasket feltet med resultaterne om, at humaniora kan siges at være noget længere fremme med både undervisning og reelle iværksættertal end hidtil antaget.

1.4 Forskningsspørgsmålene

Ovenstående fører til en foreløbig formulering af de forskningsspørgsmål, der skal guide afhandlingens kommende undersøgelser. I forlængelse af den indledende baggrundsviden vælger jeg at dele projektet op i to dele, der hver især skal bidrage med besvarelsen af følgende:

Forskningsspørgsmål 1:

Hvordan kan den endnu manglende forskningsmæssige interesse for de stigende entreprenante aktiviteter på humaniora på universiteterne beskrives og forklares?

Dernæst forskningsspørgsmål 2:

Hvorledes arbejder humanistiske studerende som entreprenant som en del af deres uddannelse?

Rækkefølgen skal tolkes således, at jeg forventer, at det er relevant først at undersøge årsagerne til det identificerede gap in research og reality, fordi svarene kan danne ramme for bedre at kunne besvare det andet forskningsspørgsmål, der angår en mere empirisk undersøgelse af, hvordan entreprenørskabsundervisningen foregår i en humanistisk kontekst. Det betyder, at jeg antager, at både jeg selv, entreprenørskabsfeltet, og humaniora kan være påvirket af, at der af den ene eller anden grund ikke eksisterer egentlig forskning, der kobler de to sfærer, som jeg nu har sat mig for at gøre. Og det betyder, at jeg opererer med en forventning om, at den manglende kobling har en forklaringskraft, som kan bringes med videre i de næste undersøgelser.

Ud fra især det andet forskningsspørgsmål bliver det klart, at jeg tilgår hele undersøgelsen med et ønske om at fokusere på det entreprenante i en undervisningsmæssig sammenhæng, og at bidraget dermed kommer det at angå undervisning indenfor emnet på universitetet.

Dette er udgangspunktet og motivationen for at gøre et forsøg på at bidrage med ny viden om et område, der er i vækst, men som ingen rigtig ved noget substansielt om endnu. I det følgende beskrives og diskuteres de metodologiske valg, der skal give undersøgelserne retning, idet jeg antager, at der vil være mange måder, man vil kunne besvare begge spørgsmål på, og at transparens omkring disse valg kan medvirke til at orientere både læseren og undertegnede i det forestående.

Kapitel 2 Metodologisk ramme

På basis af de to formulerede forskningsspørgsmål, der blev genereret af baggrundsbeskrivelsen, vil jeg nu organisere udfoldelsen af dem i en metodologi, som danner rammen for struktureringen af indholdet i afhandlingen.

Der findes forskellige snit i relation til metodologi, og hvad en sådan indeholder definatorisk. De to overordnede strømninger i diskussionen om metodologi deles i spørgsmålet om, hvor mange elementer, der skal medtages i definitionen, hvor den ene strømning repræsenterer en bred tilgang, mens den anden repræsenterer en mere snæver. I den snævre forståelse af begrebet metodologi anser man det for at være afklaringen af de specifikke metoder, der skal anvendes i en given undersøgelse (Silverman 2005). Pointen er her, at de ontologiske og epistemologiske valg er foretaget forinden, og betragtes som nogle overordnede valg, der ligger udenfor selve metodologien.

I den anden, brede tilgang forstås metodologi som sammenhængen mellem den mere videnskabsteoretiske, eller som jeg ville kalde det; den paradigmatisk ramme, forskningsspørgsmålene, og de egnede metoder til dataindsamling og analyser. Det betyder, at rammen er udvidet med ontologiske og epistemologiske elementer, der opnår en mere central rolle i denne forvaltning af metodologiske forklaringer:

“Methodology concerns the theoretical, political and philosophical roots and implications of particular research methods or academic disciplines. Researchers may adopt particular methodological positions (for example, concerning epistemology or political values) which establish how they go about studying a phenomenon. Method, on the other hand, generally refers to matters of practical research technique.” (Seale, 2004, s. 508).

Jeg placerer mig i slipstrømmen på de teoretikere, der repræsenterer den brede tilgang til metodologi, idet argumentet om den stærke forbindelse mellem det videnskabelige udgangspunkt og de andre elementer, hvoraf de konkrete metoder er et led i rækkefølgen snarere end den egentlige metodologi, synes holdbart i den optik, jeg opererer med i projektet og afhandlingen.

Yderligere vælger jeg at inddrage et aspekt, der angår bevidstheden om den forskningsmæssige positionering af projektet, eftersom sammenkoblingen af to forskellige fagområder står centralt i undersøgelserne.

Jeg indlemmer tillige et afsnit om definitioner og afgrænsninger inden den egentlige metode-del med det formål at skærpe en indlejret antagelse om, at jeg udforsker emnet med en tilgang, der allerede er præget af en generel viden om emneområdet, hvilket forklares i den udfoldede metodologi nedenfor.

Man kunne plædere for en inddragelse af de overordnede forskningsspørgsmål, som i denne afhandling er placerede før den egentlige metodologi, da deres sammenhæng til mit videnskabelige univers må betragtes som tæt. Dog vælger jeg at lade forskningsspørgsmålene fungere som bro

imellem den skitserede baggrund, problemfeltet og selve metodologien for at lade projektets konkrete formål stå centralt i relationen til de spørgsmål, som jeg vælger at stille til projektet. Det skyldes, at jeg anvender den baggrundsviden om problemets karakter, som er udviklet i introduktionen, som en direkte rettesnor til, hvad der som udgangspunkt kunne være interessant og relevant at undersøge. Dermed får projektet lige på dette punkt en pragmatisk vinkel. Dernæst vil den metodologiske ramme skærpe måden, de to overordnede spørgsmål skal forvaltes på.

Det medfører, at jeg i det følgende vil gennemgå de forskellige trin i beskrivelsen af metodologien, som så behandles som en kumulativ proces, idet valg på ét trin guider valgene i det næste. Dette skal ikke betragtes som en 'skudsikker' vej til et fuldstændigt sammenhængende projekt på det indholdsmæssige niveau. Det angår mere den overbevisning og de argumenter, der ligger til grund for at betragte metodologi som indeholdende alle de elementer, der nu vil blive udfoldet og argumenteret.

2.1 Paradigmatisk udgangspunkt

Al forskningsmæssig udfoldelse – bagudrettet analytisk såvel som fremadrettet skabende – foregår i en mere eller mindre bevidst ramme bestående af flere lag. Videnskab bygger på forudsætninger, der hviler på en forståelse af, hvordan virkeligheden er, de ontologiske præmisser, og hvordan vi kan opnå viden om den, de epistemologiske præmisser⁵. Man kunne kalde disse præmisser og deres indhold for fundamentet til den videnskab, som vi producerer, uanset hvilken forskningsmæssig tradition, vi hører til.

Det er min overbevisning, at de to typer af præmisser til et vist punkt kan forklares og argumenteres i forhold til disciplinbaserede redegørelser for væren og viden, men at selvsamme præmisser igen må være funderede i andre præmisser, som så skal argumenteres. Og på et eller andet tidspunkt må rækken af argumenterede præmisser startes. Den begyndelse, som det såkaldte første præmis⁶ grundlægger, kalder jeg for grundlæggende antagelser. Både når vi analyserer andres teorier og metoder, og når vi skaber dem selv, baseres de første byggesten på grundlæggende antagelser, der som sådan ikke yderligere kan begrundes, fordi de bundes i egne og fagdiscipliners overbevisninger om, hvordan vi oplever og erkender den verden, som vi tager del i som mennesker og som forskere.

⁵ Nogle forskere vælger at inddrage det ideologiske aspekt af det videnskabelige udgangspunkt ud over ontologi og epistemologi med argumentet om, at forskning ikke er værdifri (eksempelvis Cunliffe 2008). Det er jeg tilbøjelig til at give ret i, men i nærværende projekt er det nærmest en pointe i sig selv, at det ikke må blive ideologisk i den betydning, at hverken Humaniora, det entreprenante og især koblingen mellem de to må blive værdiladet, idet jeg selv er humanist og derfor ikke er på ideologisk korstog for at give Humaniora oprejsning for ikke at være en del af det entreprenante felt endnu. Det er ikke formålet med projektet som sådan at tale Humanioras sag og for enhver pris argumentere for, at det skal have en plads indenfor entrepreneurship education med mindre der er elementer, der taler i den retning, som ligger ud over mine personlige overbevisninger.

⁶ Favrholt henviser til diskussionen indenfor videnskabsteorien, hvor nødvendigheden af begrundede påstande medfører en såkaldt uendelig regres, hvorefter man er nødt til at starte sine teorier med antagelser, der så må testes, hvilket refererer videre til verifikationsproblemet (Favrholt, 1994)

Det betyder ikke, at antagelser skal kategoriseres udelukkende som holdninger eller tro, eller at man med dette udgangspunkt ender i subjektivismens yderbane, relativismen, og at man dermed stiller sig udenfor muligheden for at skabe videnskabelig baseret forskning. Det betyder, at man anerkender, at viden ikke uendeligt kan begrundes med anden viden, og at vi derfor logisk må acceptere, at vi starter et sted med nogle antagelser og nogle valg, der så kan bygges videre på. Konsekvensen af denne accept medfører, at forskning kan antage mange former og resultater alt efter hvilke antagelser om virkeligheden og viden, der arbejdes ud fra. Ydermere forpligter det den enkelte forsker på at søge at gøre sig bevidst om sine første antagelser, der leder vedkommende hen til det ontologiske og epistemologiske ståsted, som jeg vil definere som det paradigmatiske⁷ udgangspunkt, der så igen guider, hvordan de mere specifikke forskningsmæssige aktiviteter kan udfoldes. Pittaway henviser til en fortløbende debat indenfor forskellige videnskabelige repræsentanters måde at forstå og anvende termen 'paradigme' på. Nogle anvender begrebet fremadrettet i forhold til at skabe konsensus i et givent fagfelt, mens andre diskuterer begrebet mere overordnet i relation til videnskabens status i forskellige fagfelter (Pittaway 2005).

Guba definerer paradigme på følgende måde: "*A basic set of beliefs that guides action*" (Guba 1990, s. 17). Det henviser til en forståelse af paradigmer som alle, ikke mindst forskere, arbejder ud fra, når de undersøger verden og virkeligheden uanset fagområde. I definitionen ligger der tillige begrebet beliefs, der netop understreger pointen om, at videnskabelse nødvendigvis altid må startes ud fra en eller anden form for overbevisninger om mennesker og verden, som bliver det afsæt, ens arbejde etableres ud fra, uden at det af den grund bør anses som ikke-videnskabeligt.

Andre, eksempelvis Denzin & Lincoln, forstår paradigmebegrebet lidt mere snævert, idet de henviser til et given fagfelts dominerende traditioner i relation til metodologi. I den kvalitative forskning fremhæves eksempelvis fire paradigmer⁸, der fungerer som konkrete metodiske retningslinjer, der er funderet i ontologiske og epistemologiske valg, men dette ligger som sådan udenfor de egentlige paradigmer, som her bliver til noget mere konkret (Denzin & Lincoln 2005).

Ud fra ovenstående måde at anskue paradigmebegrebet på, ligger min forståelse og anvendelse af det på linje med Guba, etc, og således bliver mine 'beliefs' omkring virkeligheden og viden fundamentet for den resterende del af metodologiens og analysernes 'action'.

En anden præmis, som jeg navigerer ud fra, hænger sammen med den paradigmatiske positionering, og især det epistemologiske aspekt. Det drejer sig om den overordnede skelnen mellem, om viden skabes på et overvejende induktivt eller deduktivt grundlag. I forlængelse af ovenstående forståelse af det paradigmatiske er mit udgangspunkt, at al viden er teori-afhængig. Dermed forkaster jeg muligheden for en ren induktiv tilgang til erkendelse. Som (ud)forsker tilgår man verden og virkeligheden med kategorier og antagelser, der er formet af den faglighed, man er indlejret i. Vi vil altid være formet af de tidligere erkendelser og erfaringer, som vi har gjort os, i kombination med de 'beliefs', vi bærer med os i relation til videnskabeligt arbejde. Som en begrebsliggende og

⁷ Jeg anvender her begrebet i en bred betydning, der dækker over et forskningsfelts eller en fagtraditions generelle tankegods i relation til viden og væren, som guider den enkelte forsker i en bestemt metodologisk ramme.

⁸ Positivist-postpositivist, constructivist-interpretive, critical theory og feminist-poststructuralist paradigms

begrebsliggjort aktør i en fagdisciplin anser jeg det for umuligt at skabe viden uafhængigt af de tankemønstre, som emnet nødvendigvis vil være en del af allerede. Dette fører tilbage til baggrunden i kapitel 1 og rækkefølgen af de to forskningsspørgsmål, hvor jeg antager, at allerede eksisterende viden om et givent fænomen og tilblivelsen af ny viden uundgåeligt skal kædes sammen som en kumulativ proces, som kan informere hverandre.

Det vil efter min overbevisning også være en umulig ambition at lade empiriske eller andre former for data 'tale til sig' helt på deres egne præmisser, hvorfor en tilgang som eksempelvis Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) og mere beskrivende varianter indenfor fænomenologien ikke vil være en option i dette tilfælde. Dermed ikke være sagt, at jeg frasiger muligheden for at lade indsamlede data informere et givent fagfelt for at udvikle det yderligere. Det kan tilmed være særlig gavnligt i tilfælde som dette projekt, hvor der faktisk ikke eksisterer viden som sådan om koblingen humaniorastuderende og entrepreneurship education. Bygrave argumenterer for, at entreprenørskab eksempelvis i sig selv er et ungt forskningsfelt, og at det derfor kan give mening at undersøge et sådant emergende felt på en induktiv facon, frem for at teste det med teorier og metoder, der ikke er udviklet af feltet selv (Bygrave 2005). Men alene erkendelsen af de præmisser, der udgør det ontologiske og epistemologiske fundament som skitseret ovenfor, gør det umuligt at tilgå et hvilket som helst fænomen ufarvet – også selvom der ikke eksisterer specifik viden om det. Dette forstærker bare nødvendigheden af at gøre sig sit udgangspunkt bevidst og eksplicit efter min mening.

Derfor placerer jeg mig i en position, hvor jeg således accepterer at tilgå teorier og data farvede af egne forventninger og erfaringer, alt imens jeg har sat mig for at udvikle ny viden om kombinationen af to fagområder, der ikke tidligere har været genstand for videnskabelige undersøgelser, hvorfor muligheden for at lade eventuelle brugbare data vise vej i arbejdsprocessen er særlig vigtig at holde sig for øje. På den led må jeg forsøge at navigere imellem begge former for forudsætninger for videnproduktion.

2.1.a Dialektik som fundament

I det hele taget kunne man argumentere for, at det ville være frugtbart at arbejde ud fra et kontinuum tankegang eller en integration af de forskellige skitserede positioner således, at det forskningsmæssige udgangspunkt ikke udelukkende handler om at skelne og vælge side. Snarere ser jeg en mulighed for at anskue eksempelvis forskellen mellem induktiv eller deduktiv tilgang til videnskabelse som mere flydende, hvorved begge positioner kunne rummes i den samme tilgang. Det ville igen kræve en distinktion mellem to forskellige måder at tænke foreningen på. Forestiller man sig, at de to positioner repræsenterer traditioner så vidt forskellige, at et forsøg på sammenføring ville lede forskeren ud i alle de filosofiske problemer, der følger med en sådan dualistisk anskuelse (Klawonn 1994), ville det kræve, at man gik på kompromis med sin videnskabelighed, eller i det mindste accepterede en mere postmoderne tilgang, hvor divergerende syn og teorier kunne samkøres som en bricolage, der anerkendte uforenelighed som en form for analytisk styrke.

På den anden side kunne man vælge at gribe fat i en *dialektisk*⁹ tilgang, der med sit udgangspunkt i begrebspars indbyggede modsætninger og gensidighed opløser dualismens udfordringer med at ville tænke to uforenelige størrelser sammen, og at dette i sig selv er problematisk.

Dialektikken hviler først og fremmest på princippet om, at udvikling drives frem af tilsyneladende eller reelle modsætninger, og at disse modsætninger ofte forekommer i dialektiske konstellationer af to begreber – eksempelvis lys og mørke, konkret og abstrakt – bare for at tage et par almene eksempler. Det er en pointe i den dialektiske tilgang, at disse begrebspar ligefrem kun kan tænkes og forstås i kraft af hinanden. Det vil sige, at vi ikke kan operere med begrebet nat uden at kende dets modstykke, dagen. Og som i nat-dag begrebsparret opleves det, at de to til tider glider over i hverandre i erkendelsen af den eller den anden del af konstellationen.

Betydningsmæssigt og leksikalsk stammer begrebet dialektik fra to mulige ord fra græsk. Det ene ord – *dialegethai* – oversættes med ”*at føre samtale*” eller ”*samtalekunst*” (Timmerman & Schiappa 2010), og må derfor referere til mere erkendelsesteoretiske aspekter af dialektikken, som en specifik metode til at argumentere, som oldtidens græske filosoffer beskæftigede sig indgående med. Det vil sige, at man med denne tilgang i baghånden vil kunne anvende dialektikken til at se på teorier og argumenter for at analysere deres indhold og sammenhæng. Vi henter begreberne *tese*, *antitese* og *syntese* fra det hegelske dialektiske univers (Hartnack 1964), hvor de kobles på som en specifik metode til at arbejde med udveksling af teser, eksempelvis påstande eller sætninger, der så ’testes’ op imod antiteser, deres modsætninger eller mod-påstande), som i bedste fald sluttes med en syntese, det vil sige en såkaldt sammensætning af de to, en kobling, der kan rumme begge påstande. Man kunne dog også forestille sig, at tesers antiteser initierer forkastelse af teser, der så i det uendelige fører til nye teser. I virkeligheden principperne for den videnskabelige proces, hvor påstande be – eller afkræftes med undersøgelser eller andre påstande, som så efterprøves. Ydermere tilbyder Engels begreberne *negationer*, 1. *negationer*, og *negationer af negationer* (Engels 1878), der også kan anvendes argumentatorisk.

Det andet ord – *dialegein* – betyder noget i retning af *at skelne* (Netleksikon.dk), og må på den bekostning handle om det ontologiske aspekt af dialektikkens principper, nemlig den antagelse eller *belief*, at verden dybest set består af modsætninger eller forskelligheder, hvorfor vores forståelse af virkeligheden går ud på at erkende disse som sådan.

Hvis denne optik bringes i spil i relation til et paradigmatiske udgangspunkt, betyder det flere ting. Dels betyder det, at man må skelne mellem flere måder at arbejde med dialektikken på, da den som nævnt både kan betragtes som en ontologisk position, og således et princip for, hvordan virkeligheden er indrettet, og dels en metode, der bruges til at argumentere ud fra, og dermed skabe nye erkendelser. I den hegelske filosofi anvendes dialektikken ydermere som en forklaringsmodel til at forstå, hvordan begreber udvikles, hvilket må siges at befinde sig et sted mellem ontologi og epistemologi, efter min vurdering.

⁹ Med inspiration fra filosofiens klassiske repræsentanter Sokrates og Heraklit, samt Hegel

Uanset anvendelsen indenfor det ontologiske eller det epistemologiske er princippet om, at udvikling generelt drives frem af modsætninger udgangspunktet for den dialektiske anskuelse af eksempelvis et projekt som dette. Dermed bliver fokus på modsætningers 'naturlighed', forskellighed og muligheder for udvikling centrale omdrejningspunkter i ens undersøgelser af et givent fænomen. Argumentet for at vælge en dialektisk tilgang her er til dels en overbevisning om, at retningen kan forklare, at verden og livet ikke står stille, men konstant er i flux eller transformation, og at disse tilstande eller bevægelser rummer potentielle nye retninger og modsætninger. At man eksempelvis skal defineres både som det, man er, og det, man *ikke* er. Jeg kan ikke tænke på lighed uden samtidig begrebsmæssigt at forholde mig til ulighed.

Dermed kan dialektikkens principper betragtes som en af mine antagelser om virkeligheden – en *belief*, der udgør fundamentet for min forskning. På det mere konkrete niveau i relation til selve indholdet i projektet anser jeg den dialektiske tilgang som en konstruktiv måde at operere med koblingen af de to beskrevne fagfelter, idet jeg giver mig selv muligheden for at tilgå både de tilsyneladende og de reelle forskelle imellem de to sfærer som ressourcer til yderligere udvikling i stedet for problematiske i sig selv.

Jeg vælger således at anvende det dialektiske princip på begge niveauer. Dermed kommer dialektikken til at få en central bevidsthedsmæssig plads gennem hele afhandlingen. Årsagen til dette er, at jeg med de ovennævnte præmisser søger at udrede, hvorledes jeg placerer mig ontologisk, hvorefter det erkendelsesmæssige skal kunne 'tale sammen' med dette. Jeg opfatter virkeligheden som bestående netop af et dialektisk forhold mellem verden og menneske. Verden eksisterer som en materiel instans, og var der før mennesket, men den kan først opfattes og 'bearbejdes' menneskeligt, idet et individ eller et kollektivt subjekt tillægger den mening og sprog. Verden består af forandring og stabilitet, og vi erkender den som sådan. 'Verden' er også et udtryk for den menneskelige virkelighed, som kan være andet end den fysiske verden. Mennesket består tillige af et både-og. Vi er både krop og sjæl, og vi erkender verden og andre mennesker med mentale og kropslige processer, der ikke kan eksistere uden hinanden. Ydermere opfatter jeg mennesker som både individer og som en del af et større kollektiv. Vi fødes ind i en verden af en anden, men vi bliver kropsligt afgrænset, idet vi 'træder ud' i verden. Vi lever dog ikke alene som individer, men som en del af en større sammenhæng, en større historie, som vi kan påvirke med vores handlinger. Tilsammen udgør vi i grupper, kulturer og samfund grundlaget for handling, væren og viden. På den led opstår væren og viden som en proces mellem mennesker og mellem mennesket og dets virkelighed i interaktion.

Det medfører, at det ikke er interessant i sig selv at diskutere, om erkendelse først opstår i et individ, som så interagerer med sin omverden, eller omvendt, men snarere at det er en dialektisk konstellation, hvor den ene del ikke kan tænkes uden den anden, og hvor de to elementer til tider kan opfattes som harmoniske og til andre tider som divergerende i selve processen, men at det til enhver tid både udgør hinandens modstykke og afhængighed. Proces er i fokus frem for begyndelse og endemål.

Det dialektiske ståsted har betydning for, hvordan jeg kan fortsætte den metodologiske rejse og effektuere metoderne i analyse. Hvis det er sådan, jeg mener mennesket er *i virkeligheden* samt erkender således, betyder det, at afhandlingen må fæstnes i både en måde at spørge ind til emnet på og en måde at svare på det på, som kan rumme den dialektiske tilgang.

2.1.b Dialektisk socialkonstruktionisme

I socialkonstruktionismen og dens ophavsmænd finder jeg et ståsted, der fordrer en dialektisk forståelse af virkeligheden og erkendelsen af den, som kan kombineres med min egen tilgang. Berger & Luckmanns værk *The Social Construction of Reality* fra 1966, der betragtes som den skelsættende litteratur indenfor denne strømning (Cunliffe 2008), beskriver netop hvorledes verden og vores samfund objektivt set eksisterer som materielle instanser, men også som subjektive realiseringer funderet i menneskelig opfattelse af den virkelighed (Berger & Luckmann, 1966). Dette må opfattes som en dialektisk konstellation, og forfatterne anvender da også flere steder begrebet dialektik. I den danske oversættelse er følgende kendetegnende ved deres opfattelse af forholdet mellem menneske og verden:

“...forholdet mellem menneske, producent, og den sociale verden, produkt, er og vedbliver med at være et dialektisk forhold. Det vil sige, at mennesket (naturligvis ikke det isolerede, men det, der lever i en eller anden form for kollektiv), og dets sociale verden, interagerer med hinanden. Produktet virker tilbage på producenten. Eksternalisering og objektivisering er led i en uafbrudt dialektisk proces.” (Berger & Luckmann, 1966, s. 79)

Der skelnes i deres terminologi mellem den fysiske verden, som mennesket også er en del af som biologisk væsen, og så den sociale verden, som de beskæftiger sig med som videnssociologer. De to forfattere positionerer sig ikke i den retning, der mener, at verden kun eksisterer i kraft af et subjekt, der erkender. De vedholder en objektivt eksisterende verden, som er til, også når vi ikke erkender den. Det ligeså interessante er, at de argumenterer for processen omkring menneskets objektivisering af deres virkelighed igennem denne dialektiske vekselvirkning med en antagelse, der bunder i deres overbevisning om, at *“al menneskelig aktivitet er underlagt vanedannelse”* (ibid, s. 71) Så ud over at eksistere som biologiske væsener af denne verden, har mennesket også et iboende behov for at objektivere sin sociale verden i kraft af de gentagelser og konventioner, som tilsyneladende udgør rammen for menneskelig udfoldelse i et socialt univers.

Berger & Luckmann mener således til forskel fra mig, at der eksisterer et iboende menneskeligt behov for stabilitet, som ikke hundrede procent støtter op omkring dialektikkens kontinuerlige brud på diverse tilstande. Her finder vi således de to forfatters første præmis, deres grundantagelse, for menneskets indretning, og herudfra udrulles deres argumenter omkring samfundet og den menneskelige erkendelse og forvaltning af det.

Deres forståelse af den sociale konstruktion af mennesket i den sociale virkelighed kan beskrives som en særlig variant af begrebet intersubjektivitet. Berger og Luckmann argumenterer for, at mennesket som kollektivt væsen indlejres i de over tid objektiverede kendsgerninger om virkeligheden ved hjælp af internalisering, en proces, hvor vi som subjekter sammen med andre subjekter skaber mening og forståelse af tingene gennem en socialiseringsproces, der så bliver intersubjektiv, fordi den foregår både på individuelt og kollektivt plan (ibid, 1966).

På den led kan man sige, at virkeligheden konstrueres socialt gennem en intersubjektivitet, som er dialektisk og kontinuerlig, men som også ifølge deres overbevisning rummer et stærkt element af 'fastfrysning' af menneskers forståelse af sig selv og deres virkelighed gennem den objektiverende aktivitet. Virkeligheden opleves dermed som objektiv, fast, genkendelig, da det er et fundamentalt menneskeligt behov, men 'i virkeligheden' sker det som en intersubjektiv proces, og dermed som en social konstruktion, der bunder i fortolkning og løbende meningsudveksling og socialisering.

Cunliffe har beskæftiget sig med at bearbejde de forskelligheder, der eksisterer indenfor den socialkonstruktionistiske tilgang, hvor Berger & Luckmann er repræsentanter for én udlægning blandt andre. Én ting er at placere sig i den socialkonstruktionistiske position, med alt hvad det nu indebærer for skabelsen af ny viden og præmisserne for det. Man er tillige forpligtet på at forholde sig til de forskellige retninger indenfor socialkonstruktionismen, idet der primært på to parametre ifølge Cunliffe kan trækkes linjer op. Dette kan ses i relation til ovenstående pointer fra Berger & Luckmann og vedrører følgende:

“Two critical choices that result in very different orientations to social constructionism are those between the notions of subjective or intersubjective realities, and between an objectified reality and always emerging in-the-moment realities.” (Cunliffe, 2008, s. 127)

Cunliffe placerer efterfølgende forskellige bidragsydere indenfor de forskellige retninger i relation til de to skitserede omdrejningspunkter og forklarer, at ens position har konsekvenser for hvilke elementer, man så kan fokusere på i eventuelle undersøgelser, samt hvordan. Eksempelvis vil repræsentanter for en mere individualistisk orienteret subjektivisme (fx Schön 1983, Bruner 1986, Weick 1995) forholde sig til, hvorledes individer kognitivt søger forståelse af sig egen og andres placering i en social sammenhæng. Dette sidestiller nogle med den retning, der ofte forveksles med socialkonstruktionisme, som kaldes socialkonstruktivisme. Den medfører dels en understregning af den individuelle og kognitive dimension, som beskrevet her, men også som konsekvens af dette, en isolation af individet gennem sit subjektive univers, idet ingen andre i princippet kan have adgang til det. Ved at placere viden-konstruktionen i den enkeltes bevidsthed, bliver vi 'overladt' til os selv, også med mindre mulighed for at få adgang til resten af verden, da alt skal bearbejdes og forstås i den enkeltes univers.

Ifølge Hjorth fordrer konstruktivisme og til dels social konstruktivisme et fokus på individers betydningsdannelse og handlinger frem for grupper eller kulturers, om end konstruktivismen gør op med den naive forestilling om, at virkeligheden kan opfattes og forstås sådan som den faktisk er,

og at betydningsdannelse altid må være et resultat af en subjektiv fortolkningsproces, hvorfor sandhed bliver en relativ størrelse (Hjorth & Steyeart 2004).

Hvis man derimod er placeret i en mere relationel betonet intersubjektiv anskuelse af sociale virkeligheder (fx Merleau-Ponty 1964, Garfinkel 1967, Cunliffe 2008) søger man at forstå hvorledes mening opstår *mellem* mennesker i en social og kulturel kontekst som en kollektiv proces eller forhandling, om man vil. Interaktion kommer til at stå centralt som et fundament til erkendelse, og den mere kognitive og individuelle 'sense-making' træder i baggrunden som en konsekvens af, at 'sandhed' eller mening er et socialt fænomen, der skabes, når vi taler sammen, handler sammen, og dermed binder det op på mere eller mindre fælles konventioner om, hvordan verden ser ud fra det bestemte bjerg, vi står på med alle de andre til en given tid.

I en positionering mellem de to ansuelse vælger jeg at forstå virkeligheden og erkendelsen af den som noget, der primært sker mellem mennesker og dermed som et mere intersubjektivt fænomen end et individualistisk og subjektivt. Jeg mener klart, at viden genereres i en kulturel, historisk og kontekstualiseret sfære. Vi fødes ind i en kollektiv virkelighed, vi navigerer i den med muligheden for at påvirke den, men på samme tid konstrueres vi som personer af den kontekst og den forudgående viden, som er skabt af andre, og som videreudvikles af os, mens vi interagerer i det daglige. På den led bliver virkelighed(er) relative og til dels lokale, og den enkelte person får nedtonet sin evne til at skabe viden på egen, indre hånd. Individuel sense-making bliver til intersubjektiv sense-making.

I mellemtiden ser jeg jo netop den intersubjektive virkelighedskonstruktion som et dialektisk forhold mellem den enkelte person og kollektivet ved at understrege, at de to entiteter er sammenvævede aspekter og ikke modsatrettede begreber. De er snarere aspekter af en syntetisk bevægelse, foretaget på det intersubjektive niveau, og dermed omfavner denne synsvinkel begrebets betydning: 'mellem subjekter'. Således kan det intersubjektive rumme det subjektivistiske, hvorved spændingen mellem positionerne efter min overbevisning kan nedtones. I relation til undersøgelser af fænomener bliver det dermed interessant at se på, hvorledes mening og handling udfoldes som en kollektiv aktivitet snarere end den enkelte persons oplevelser. Cunliffe beskriver det dialektiske forhold mellem mennesket og samfund ud fra den socialkonstruktionistiske tankegang, som udfordrer ideen om, at virkeligheden objektivt kan forstås og beskrives:

"One such challenge, a social constructionist one, is based on the idea that social reality is not separate from us, but that social realities and ourselves are intimately interwoven as each shapes and is shaped by the other in everyday interactions."
(Cunliffe, 2008, s. 124)

Endvidere beskriver hun, hvorledes hun anskuer det intersubjektive perspektiv på forholdet mellem mennesker, der interagerer, og dermed socialt konstruerer sig selv, hinanden og skaber mening i deres virkeligheder. Ved at trække på Merleau-Pontys forståelse af begrebet 'den generaliserede anden' for at pointere, at det intersubjektive ikke skal forstås som en dualisme mellem eksempelvis to mennesker, men præcis som en dialektisk relation, der ophæver en del af dualismens udfordringer, efter min mening:

”In other words, we are not two individuals coordinating activity and coming to an understanding of what each other thinks, but we are always selves-in-relation-to-others – inseparable because whole parts of our life are part of the life history of others. We are who we are because of everything we say, think and do is interwoven with particular and generalized others: generalized groups, categories, language systems, culturally and historically situated discursive and non-discursive practices.”
(Cunliffe, 2008, s.129)

I relation til den anden dimension, der angår graden af fasthed eller flow i den konstruerede verden, vil man med en tilgang som eksempelvis Berger & Luckmann argumentere for, at det socialt konstruerede objektificeres som en form for sociale facts, der giver guidelines ‘for action’. Efter min mening dækker Giddens begreb om ‘ontological security’ (Bilton et al, 1996, s. 4) meget fint Berger & Luckmanns antagelse om behovet for objektivering. Man kan indtage den position, at mennesket indeholder en drivkraft mod etablering af stabilitet, som vi i dagligdagen opfatter som reel og objektiv, men som snarere illustrerer behovet for trykthed end reflekterer virkeligheden.

Den anden version finder man i en mere emergerende tilgang til konstruktionen af den sociale virkelighed, idet man anser konstruktionsprocessen som en kontinuerlig og aldrig stabil tilstand, hvorfor selve processerne er mere interessante at analysere på end de sociale ‘produkter’, der kan henvises til med en objektiverende tilgang (Cunliffe 2008).

Spørgsmålet er dog – med en dialektisk forståelse i baghånden – om spændingen mellem to de former for skitserede positioner er reel og relevant, eller om man i stedet kan hævde, at det eksempelvis er muligt at anskue et påstået menneskeligt behov for objektivering af de sociale konstrukter som en del af den emergerende proces snarere end et resultat af det som et led i en intersubjektiv bearbejdning af både individuel og kollektiv meningsdannelse. Med en mindre nedtoning af stabilitetsfaktoren og et supplement af en overbevisning om et grundlæggende menneskeligt behov for forandring, opstår en sammensmeltning mellem det flydende og faste, som jeg ikke kan eller vil vælge imellem. Vi har muligvis gavn af at kunne holde os til konventioner, vi kan navigere ud fra i dagligdagen, og som vi ikke skal stille spørgsmålstejn ved konstant, men hverken vores behov for det eller de konventioner, vi så vedtager som ‘sande’ for os, antager en vedvarende stabilitet. Dermed kan de kontinuerligt forhandles, selvom de til tider kan fungere som en form for sikkerhed for os. Med det dialektiske perspektiv ved hånden vil man efter min mening være bedst tjent med at have fokus på kontinuerlige bevægelser og modbevægelser i sin tilgang til forståelsen og erkendelsen af virkeligheden, i stedet for at ville arbejde med en præmis for den menneskelige natur, hvor et muligt psykologisk behov for stabilisering af de sociale konstrukter ses som et mål for vores daglige virke.

Cunliffe beskriver, hvorledes de to forskellige perspektiver vil undersøge sociale konstruktioner på henholdsvis mikro – eller makro niveau alt efter ståsted, men også denne skelnen får opløst sin egentlige betydning i en dialektisk tilgang, idet mikro ikke kan tænkes uden i samme åndedrag at inddrage makro. Dermed fordrer en dialektisk arbejdsform at tilgå et fænomen både fra oven og fra

neden, eksempelvis ved at inddrage kontekstuelle faktorer, når man undersøger en given gruppes sociale konstruktion af sig selv eller andre.

Naturligvis er faren ved en sådan anvendelse af det dialektiske syn på tingene og mulighederne, at alle modsætninger kan elimineres ved at kalde dem for 'tilsyneladende', og at man herved tillader sig selv at indkorporere alt under en paraply, og dermed skaber en 'motorvej' for sig selv, hvor alle analytiske greb er tilladte.

I ovenstående tilfælde mener jeg dog, at man dybest set kan argumentere for, at Cunliffes skel, som eksempelvis Morgan & Smircich pointerer det, snarere er konstruktioner i sig selv, fordi forskellen mellem positionerne udgør et kontinuum, hvor repræsentanternes tilgange flettes ind i hverandre. (Morgan & Smircich, 1980) Jeg anerkender dog, at der i spørgsmålet om hvorvidt objektivisering finder sted eller ej, er en grundlæggende antagelse på spil i det tilfælde, hvor man argumenterer for det, og at det udgør en reel forskel fra det synspunkt, der hævder, at mennesket ikke i udgangspunktet søger at stabilisere de sociale konstrukter til vedtagne 'facts', der guider det daglige virke i verden.

Min forståelse af den socialkonstruktionistiske tilgang baserer sig dermed specifikt på de dialektiske elementer, der er indlejret på forskellige måder og med forskellig betydning blandt ovenstående socialkonstruktionister. For mig bliver det da først og fremmest interessant at belyse måderne, hvorpå det sociale konstrueres dialektisk, kunne man måske formulere det. Det betyder, at jeg må tilgå data, litteraturen såvel som empiriske data, som socialt konstruerede i deres væsen, at disse data både skal skabes og analyseres ud fra den betragtning, at jeg ser på intersubjektive processer og produkter, der er socialt konstruerede på mikro - og makroniveau, når jeg undersøger forholdet mellem humaniora og det entreprenante.

Det dialektiske aspekt af socialkonstruktionismen er blevet udviklet og behandlet af en række teoretikere, der hævder, at det intersubjektive i sin essens er dialektisk ved at henvise til begreber som 'sameness og difference' (Cunliffe 2008), 'selfhood og otherness' (Ricoeur 1992), og at konstruktioner af virkeligheden implicerer en oplevelse af allerede eksisterende virkeligheder, som vi så kreerer nye op imod eller i forhold til (Merleau-Ponty 1962). Merleau-Ponty og Garfinkel argumenterer tillige for, at videnkonstruktion sker ved hjælp af både intellektet og kroppen, idet vi som personer er indlejret i verden, lærer ved at handle, og skaber viden om verden gennem kropslig erfaring og fortolkning (Merleau-Ponty 1962, Garfinkel 1967).

Den særlige vinkel på den socialkonstruktionistiske variant, som jeg således her vælger at bekendtgøre mig til, er det bevidste fokus på en menneskelig konstellation mellem den fysiske krop, handling, og de mentale aktiviteter, som både skal ses som en indre proces, og som en social proces mellem mennesker i det sociale rum. Vi konstituerer simpelthen os selv og andre gennem '*embodied being*' (Merleau-Ponty, 1962). Desuden anses de sociale processer som indlejret i en kulturel og historisk konstrueret virkelighed, der har indvirkning på det, vi kan gøre at tænke, og som påvirkes af vores handlinger og tankemønstre.

Dette får betydning for den måde, som jeg i det videre arbejde forstår de to sfærer på, det humanistiske og det entreprenante i relation til humaniorastuderendes aktiviteter, og analysen af den manglende kobling imellem de to områder. På den led må jeg tænke områderne ind i en større kontekstuel sammenhæng, som skal adresseres for at kunne beskrive fænomenet samtidig med, at jeg inddrager forholdet mellem krop og tanke – handling og refleksion.

Cunliffe anvender her begrebet 'relationally responsive orientation in social constructionism', som tilsyneladende indbefatter en form for refleksiv og kontekstuel viden, der åbner op for muligheden for at lære af vores erfaringer på det mere moralske plan. Det betyder, at Cunliffes egentlige ærinde med sin version af socialkonstruktionismen indeholder en moralsk refleksiv agenda, der går ud på at udfordre det etablerede og givne, når dette eksempelvis er undertrykkende og ekskluderende. Denne mere ideologiske ambition, som Cunliffe deler med mange andre kritiske røster indenfor socialkonstruktionismen, vælger jeg at afholde mig fra at inddrage som en del af mit projekt. Dels er jeg principielt imod ideologiske og værdimæssige målsætninger som motivation for de fleste former for forskning, og dels har jeg med en undersøgelse at gøre, der let ville kunne blive et særdeles værdiladet stykke arbejde, hvor placeringen af ansvaret for den manglende kobling af humanister til det entreprenante ville komme i centrum. Det er ikke hverken udgangspunktet eller målet for min forskning i dette projekt, og det betyder, at jeg ikke ønsker at bygge det op omkring 'historiens uretfærdighed', eller fagtraditioners eventuelle lukkethed overfor nyankomne i feltet.

2.2 Konsekvensen for forskningsspørgsmålene

Som tidligere beskrevet, valgte jeg af hensyn til de overordnede forskningsspørgsmåls legitimering gennem baggrundsforståelsen af projektets tilsyneladende 'gap in research' at placere dem mellem introduktionen og det metodologiske kapitel.

På nuværende tidspunkt inddrages de to spørgsmål igen, da det paradigmatisk udgangspunkt får konsekvenser for, hvordan jeg kan arbejde videre med og elaborere på dem. Den særlige videnskabelighed, hvormed jeg tilgår projektet, vil nødvendigvis guide både de spørgsmål, der kan stilles til projektet, samt de svar, som kan gives. Derfor vil jeg på baggrund af en redegørelse for dette afslutte afsnittet med udarbejdelsen af et sæt arbejdsspørgsmål til hvert af de to overordnede forskningsspørgsmål, der tjener til formål at skærpe undersøgelserne i overensstemmelse med det paradigmatisk udgangspunkt, og som kan guide det efterfølgende metodologiske indhold.

Med tilgangen i den dialektiske socialkonstruktionismes virkeligheds- og vidensbillede åbner jeg op for et forskningsprojekt, der opfatter etablerede 'sandheder' om entreprenører, studerende og humanister som sociale konstrukter, der kan udvikles og præges af stemmer, der byder sig ind i emnet. Med den eksplicite dialektiske forrang, der ligger indbygget i visse sider af socialkonstruktionismen, er det ambitionen at anvende den dialektiske tilgang som et bevidst perspektiv, der dekonstruerer etablerede modsætninger, og åbner op for nye sammensætninger, men som ikke afviser de erkendelser, der allerede ligger i fremsat viden om emnet, og som heller ikke forsøger at bryde med det eksisterende for at skabe noget helt nyt, som anses for et værdiladet bud

på forholdet mellem humaniora og det entreprenante univers, men som snarere forholder sig til, at al viden skabes i et kontekstuel rum og en kontekstuel tid med mulighed for udvidelse, afvikling og alternativer.

Med projektet ønsker jeg at videreføre den tankegang, at den empiriske virkelighed, som jeg i kraft af det andet forskningsspørgsmål skal undersøge – nemlig humaniorastuderende, der arbejder entreprenant i forbindelse med deres uddannelse – ikke kan eller skal 'findes derude' eller beskrives objektivt. Ligeledes skal spørgsmålet omkring den hidtil manglende forskningsmæssige forbindelse mellem humaniora og entreprenørskabsundervisning undersøges med det faktum for øje, at min analyse og svaret herpå er formet af erkendelsen af, at jeg selv er underlagt den dialektiske socialkonstruktionisme. Det medfører, at mine egne analyser skal betragtes som socialt konstruerede, og at konstruktet vil bestå af en dialektisk vekselvirkning mellem min egen tilgang til analysen og 'dialogen' med selve datamaterialet i form af den allerede eksisterende forskning indenfor feltet. Det betyder tillige, at jeg kan betragte relationen mellem det første og andet forskningsspørgsmål som interdependent, idet undersøgelsen af fraværet mellem de to sfærer også kan bidrage til en forståelse af koblingen mellem dem.

Det empiriske virkelighedsbillede bliver et konstrukt, en vekselvirkning mellem mine analyser som forsker og analysehedernes overleveringer af deres erfaringer med den entreprenante arbejdsform, samt forskningsfeltets sociale konstruktion af den entreprenante studerende. Dermed bliver undersøgelserne en form for co-konstruktion mellem forsker og data, en interagerende proces, hvor viden skabes både på baggrund af den viden, der ligger før selve projektet, og hvor viden om emnet skabes i projektet gennem bevidstheden om betydningen af både min og datas rolle i den konstruktion.

I stedet for at forsøge at deducere mig frem til almengyldige principper for humanistisk entreprenørskab i universitetssystemet, er min agenda snarere at forsøge som en af de første forskere indenfor dette specifikke område at *beskrive* og *forstå* hvordan de humanistiske studerende *oplever* at arbejde med entreprenørskab ud fra både individuelle og kontekstuelle betingelser både på deres og egne præmisser, og hvorledes jeg oplever og fortolker deres oplevelser og formidlingen af dette. Bygrave henviser til generelle bevægelser indenfor opbygningen af forskningsbaseret viden i felter, der kan kendetegnes som unge. Her er det typisk, at man forsøger at undersøge fænomener, der ikke er skabt så megen viden om endnu, gennem empiri for at generere de første 'små klumper af viden', der så i kraft af flere undersøgelser kan samles til mere generaliserbar viden (Bygrave 1993).

Ligeledes er agendaen ifølge det første forskningsspørgsmål at give et bud på inkonsistensen mellem entreprenante aktiviteter på eksempelvis humaniora og den fraværende forskning på området ud fra den særlige videnskabsteoretiske tilgang. Dette åbner op for et analytisk blik, der går ud over faktuelle opgørelser, og som også ser på kulturelle, institutionelle og konventionelle forklaringer. Samtidig erkendes mine forklaringer og svar på forskningsspørgsmålet som bare et bud blandt flere mulige, og som er præget af den dialektiske socialkonstruktionistiske tilgang.

I de overordnede forskningsspørgsmål ønsker jeg således dels at sætte fokus på den nævnte empiriske undersøgelse, dels at give mit positionsbundne bud på hvorfor netop kombinationen humaniorastuderende og entreprenørskab er et så uudforsket fænomen. Derfor befinder problemstillingen sig i et fortolknings – og forståelsesunivers, hvor undersøgelserne først og fremmest går ud på at indfange intersubjektive virkeligheder, som både forskningsfeltet og de humanistiske studerende skaber. Med den emergente tilgang fra socialkonstruktionismen vil undersøgelserne handle om at fortolke på, hvordan disse to former for virkeligheder bliver skabt, og således bliver *processerne* interessante, og *måden*, hvorpå det konstrueres, central. Morgan & Smircich beskriver det på følgende facon:

”The epistemology that views reality as a social construction focuses on analyzing the specific processes through which reality is created” (Morgan & Smircich, 1980, s. 497)

Ydermere må det antages, at koblingen og manglen på samme skal forstås som et samspil mellem humaniora og dens omverden både på det teoretiske og det empiriske plan, idet virkelighedsbilleder og billeder på, hvad humanistiske studerende kan og skal i forbindelse med entreprenørskab både skabes iblandt humanister og udenfor humaniora – eksempelvis i den nære universitære omverden, samt i det forskningsfelt, der beskæftiger sig med entreprenørskab.

Ovenstående former den måde, som jeg vil formulere og besvare de to hovedspørgsmål på, og derfor drejer de sig hen imod følgende arbejdsspørgsmål, der guider besvarelsen af dem.

Tilhørende arbejdsspørgsmål til den første del af undersøgelsen:

- Hvordan har forskningsfeltet entreprenørskab historisk set udviklet sig i relation til ovenstående spørgsmål?
- Hvilke typer af entreprenører er dominerende i forskningslitteraturen og hvad forstås ved fænomenet entreprenørskab?
- Hvorledes er fagfeltet entrepreneurship education konstrueret især med henblik på beskrivelser af ’student entrepreneurs’¹⁰ eller entreprenante studerende?
- Hvilke typer af studerende undersøges, hvorfor og hvordan?
- Hvorledes fremstilles de og forstås som entreprenante?
- Hvordan er humanistiske studerende socialt konstruerede og fremstillet i relevant litteratur om humaniora?
- Har humanistisk forskning bidraget til emnet eller eksisterer der beskrivelser eller analyser af humaniora og det entreprenante udenfor forskningsfeltet entreprenørskab?

¹⁰ Her anvendes det engelske udtryk, som ikke har nogen direkte oversættelse på dansk i litteraturen, der også hovedsageligt findes på engelsk. Det kan ikke oversættes til ’studenter iværksættere’, da der med ordet iværksætter hentydes til en bestemt form for entreprenørskab, hvor den studerende driver sin egen virksomhed.

- Hvordan kan det manglende fokus på humaniora og humanistiske studerende forklares i forlængelse af ovenstående arbejdsspørgsmål og ud fra den valgte metodologi?

Som et forbindelsesled mellem den teoretiske og empiriske analyse vil jeg desuden have fokus på følgende:

- Hvorledes kan en begrebmæssig definition og forståelse af entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning afledt af analysen integreres i den empiriske undersøgelse?
- Hvilke øvrige temaer kommer frem ved analysen, som kan anvendes som inspiration til den empiriske undersøgelse?

Tilhørende arbejdsspørgsmål til det andet forskningsspørgsmål:

- Hvilke kurser tilbydes de studerende på de humanistiske uddannelser indenfor entreprenørskab i Danmark?
- Hvad kalder man kurserne, og hvorledes er det entreprenante indhold defineret, også set i relation til den forståelse af entreprenørskab, som der opereres med i projektet?
- Hvordan forløber de studerendes arbejdsproces i kurserne?
- Hvordan forvalter de redskaber og metoder, som underviseren og undervisningen tilbyder dem?
- Integrerer de elementer fra deres øvrige uddannelse i arbejdet på kurset?
- Hvad lægger de studerende vægt på i forløbet?
- Hvor ses det entreprenante indhold, og er de studerende bevidste og eksplicitte om dette element?
- Hvordan oplever de at skulle agere entreprenant i relation til deres faglighed?
- Hvorledes konstruerer de sig som entreprenante, hvis dette sker?
- Hvordan opfatter de begrebet entreprenørskab generelt, og hvorledes kan det holdes op imod definitioner fra den første analyse, samt min egen forståelse af det?

Som en form for opsamlende arbejdsspørgsmål, hvis formål er at sammentænke resultaterne fra begge analyser, forestiller jeg mig, at følgende undersøgelser vil stå centralt for den resterende del af afhandlingen, hvor de to analyser tilsammen i en dialektisk relation bør åbne op for en diskussion af mere generel karakter:

- Hvilke temaer på tværs af de to analyser kan bidrage til en generel diskussion af forholdet mellem humaniora og entreprenørskabsundervisning?
- Vil forklaringen på, hvorfor der indtil nu ikke har været skabt en kobling mellem de to sfærer, medføre incitamentet til en kommende kobling eller det modsatte?
- Bidrager erkendelser om, hvordan humanistiske studerende socialt konstrueres som entreprenante til viden om alle typer studerende?
- Hvilke forskningsmæssige bidrag åbner analyserne op for?
- Vil det være muligt og gavnligt på baggrund af de to undersøgelser at udvikle de første trædesten til ny viden om emnet, og med hvilken analytisk ballast?
- Hvilke konsekvenser har det haft for undersøgelserne og afhandlingen, at en bestemt metodologi har været lagt ned over projektet som ramme?

2.3 De forskningsmæssige felter, som projektet bidrager til

Indledningsvist, og før beskrivelsen af den egentlige metode, vil det efter min vurdering være på sin plads at skitsere sammenhængen mellem projektet og de to fagfelter, som det skal forsøge at bidrage til. Eftersom koblingen mellem humaniora og entreprenørskab endnu ikke er etableret på det forskningsmæssige plan, og idet entreprenørskabsundervisningen endnu er i sin tidlige vækstfase på de humanistiske uddannelser, vil der som sådan ikke eksistere litteratur og undersøgelser, jeg kan forholde mit eget arbejde til.

Det åbner på den ene side op for muligheden for at stille mig selv opgaven på den led, som jeg finder mest anvendelig uden at skulle forsvare dette op imod eventuelle undersøgelser- og erkendelsesmæssige konventioner om koblingen. På den anden side indebærer det, at jeg allerede fra starten af må være opmærksom på, at jeg er forpligtet på to forskellige måder i forhold til de to felter, og at den måde, jeg ønsker at foretage koblingen på, vil være påvirket af netop det faktum, at jeg står imellem to forskellige traditioner med alle de udfordringer og muligheder, som det byder op til.

Den overordnede agenda er som bekendt at analysere den manglende forbindelse mellem humaniora og entreprenørskabsundervisning, og dernæst undersøge, hvordan det så reelt foregår i den empiriske virkelighed anno 2009. Men projektet har to forskellige funktioner ud over det indholdsmæssige alt efter, om man adresserer afhandlingens elementer i forhold til humaniora eller i forhold til forskningsfeltet entreprenørskab. I begge tilfælde kan undersøgelserne forhåbentligt bidrage med både forskningsmæssigt og undervisningsmæssigt potentiale.

Formelt set skal afhandlingen forsvares på humaniora, hvor jeg selv har mit faglige ophav. Dette ses blandt andet ved den videnskabsteoretiske positionering i det fortolkende og dialektisk

socialkonstruktionistiske univers, der trækker på tilgange udviklet indenfor humanvidenskaberne (Brandt i Lehmann, red, 2002) eller menneskevidenskaberne, som humaniora betegnes som (Frølund et al, 2009, Kjølrup 2008). På humaniora antager vi det for relativt uproblematisk at operere med en subjektivitet og en vis form for relativisme i vores måde at bedrive videnskab på.

Modsat består udfordringen lige præcis i at undersøge *om*, og i så fald *på hvilken måde* det vil give mening i en humanistisk kontekst at arbejde med det entreprenante, som er udviklet indenfor en mere positivistisk videnskabstradition. Entreprenørskab er som tidligere nævnt født ud af felterne økonomi og business, hvor vægten på det rationelle, det objektive, det årsagsforklarende og det kvantitative har været stærkt dominerende (Bygrave 1993, Gartner & Birley 2002, Gregoire et al 2006). Dette gør sig også gældende indenfor det specifikke internationale fagfelt, entrepreneurship education, som står centralt i projektet (Kuratko 2005, Alberti & Poli 2005). Det betyder, at der kan være elementer eller valg i arbejdsprocessen og selve afhandlingen, der vil synes kontroversielle eller oplagte i et humanistisk univers, mens det vil have den modsatte effekt i det andet fagfelt, som jeg også vil forsøge at bidrage med viden til.

Dermed bliver projektet ikke bare til en undersøgelsesmæssig kobling mellem to sfærer, men også en formidlingsmæssig navigation, hvor øvelsen går ud på at adressere relevante temaer i forhold til de to felter, som jeg har en ambition om at påvirke med afhandlingen.

Imidlertid ser det ud til, at nyere forskning indenfor entreprenørskab generelt og til dels indenfor entreprenørskabsundervisning, kalder på perspektiver som eksempelvis socialkonstruktionisme, kognition, fænomenologi, diskursanalyse og andre retninger, der anvendes bredt indenfor humanvidenskaberne. Eksempelvis skriver Steyaert & Hjorth, at feltet kan have gavn af at "*enacting research of entrepreneurship in entrepreneurial ways*" (Steyaert & Hjorth, 2003, s. 6). - At forskningen åbner op for at integrere undersøgelsesmetoder og teorier, der er udviklet indenfor andre fagområder, for at udvide måden man kan analysere og forstå det entreprenante på. Mere konkrete bliver forfatterne i bogens efterfølger fra 2004, hvor de eksempelvis diskuterer forskellen mellem konstruktivisme og socialkonstruktionisme, hvor det første forholder sig til et kognitivt og mere rationelt, (selv)bevidst individ og dets entreprenante adfærd, mens den anden retning forholder sig til entreprenørskab som et socialt konstrukt skabt i interaktion. Og at feltet kan gavne af sidstnævnte tilgang, idet man er på vej mod en forståelse af det entreprenante fra noget, der er person-båret, til et socialt fænomen, der bedst undersøges gennem de processer, der foregår over tid, og som åbner op for mange former for entreprenørskab alt efter formålet og den 'lokale' forståelse af det. Ligeledes åbner det op for en erkendelse af, at viden om entreprenørskab konstrueres sammen med forskeren, der påvirker aktører og data med sin forståelse af, hvad der sker (Hjorth & Steyaert 2004).

Det lader endvidere til, at der kan spores en partikulær nordisk tendens indenfor forskning i entreprenørskab, der ser det entreprenante som et kulturelt snarere end et økonomisk fænomen, og hvor fokus på kvalitative og fortolkende studier vokser som en følge deraf (Hjorth 2008). Denne forståelse bakkes op af toneangivende forskere indenfor entrepreneurship education, der som indledningsvist nævnt argumenterer for, at entreprenørskabsundervisning både skal udbredes og

udforskes som en generel menneskelig aktivitet eller mind-set, der handler om at skabe værdi, og som derfor appellerer bredt indenfor alle fagligheder af uddannelsessystemet til trods for sin baggrund indenfor det økonomiske og forretningsmæssige.

I den humanistiske sfære udfordres ideen om den studerende som passiv, reflekterende modtager af undervisning i stadig højere grad, idet der i tidsånden på mange fronter forventes en tilgang til læring og undervisning, der bygger på det involverende og medskabende perspektiv. I princippet kunne det entreprenante element være en del af svaret på tidens udfordringer på humaniora, hvor man i nogle år har arbejdet på at forberede sine studerende til et arbejdsliv, der kræver evnen til at omsætte tanker og teorier til værdiskabende handling.

Der efterlyses tillige af flere i feltet entreprenørskab en tydeligere positionering og eksplicitering af forskeres videnskabsteoretiske ståsted med opfordringen til at inkludere øvrige positioner end den positivistisk-kvantitative (Fletcher 2006, Lindgren & Packendorf 2009), så også derfor vil jeg forsøge at skrive mig ind i denne gryende tradition, der som sådan ikke opfattes som uortodoks i den humanistiske forskningstradition, men som må argumenteres for at blive accepteret i feltet entreprenørskab:

”Our main argument for using a social constructionist perspective is that a conscious and critical treatment of basic research assumptions will enhance the quality of research and imply that new and/or neglected phenomena and perspectives can be included in the field. Social constructionism is thus about pluralism in entrepreneurship research; it acknowledges different meanings about entrepreneurship, provides knowledge about interaction processes and describes complexity. For us, this means questioning prevalent definitions, methodologies and operationalisations of entrepreneurs and entrepreneurship in order to re-construct entrepreneurship theory and arriving at new research questions.” (Lindgren & Packendorff, 2009, s. 28)

Lindgren & Packendorff påpeger yderligere det faktum, at selvom man har antaget et socialkonstruktionistisk perspektiv på sin forskning indenfor entreprenørship, og dermed åbner op for en udfordring af feltets etablerede forskningskonventioner, betyder det ikke, at man er ’fredet’ i relation bedømmelsen af ens bidrag:

”Third, a social constructionist perspective does not imply that ’anything goes’. The field of entrepreneurship does not exist ’out there’ as a ready-made set of theories and objects of study; it is constantly constructed and re-constructed by the scientific community. All new inquiry will therefore be judged against the existing literature, and subject to critical evaluation. Any re-constructor(s) of the field will operate under the same conditions as any real-life entrepreneur – assuming the risk of deviating from current practices also means assuming the task of convincing the context of the advantages of newness.” (ibid, s. 29)

Dette citat kan ud over pointen om at skulle legitimere sine valg i allerede etablerede forskningsfællesskaber, symbolisere den forestående opgave med at undersøge forholdet mellem humaniora og det entreprenante, som muligvis kommer til at udfordre eller bekræfte eksisterende antagelser i begge lejre. I den humanistiske lejr, hvor afhandlingen skal forsvares, bliver udfordringen at legitimere, at fagområdet entrepreneurship education skal have en plads som en måde at undervise og undersøge humanistiske studerende på. I feltet entrepreneurship education består udfordringen af at diskutere, om humaniora kan 'forsyne' samfundet med entreprenante studerende, hvis de opfattes som sådan, samt at redegøre for, hvorledes teoretiske og metodiske principper, samt data fra humaniora kan bidrage til øget viden om det entreprenante generelt.

Maaløe (2002) og Alvesson (2003) påpeger begge den særskilte udfordring, der kan opstå, når man som forsker ønsker at 'undersøge sig selv'. Som humanist, der står overfor at skulle lave analyser indenfor det fagområde, som man selv er en del af, gælder det om at oparbejde et vist kritisk blik overfor egen forskning.

For mit vedkommende bliver dette særlig relevant, fordi jeg har arbejdet med at udvikle entreprenant undervisning på humaniora på mit eget universitet, hvor afhandlingen nu skal skrives og forsvares, og fordi jeg samtidig har det som en del af både de teoretiske og de empiriske analyser at undersøge, hvorfor de to sfærer endnu ikke ses som en del af hinanden.

Dermed fordres der en specifik bevidsthed om eventuelle værdimæssige undertoner, der så vidt muligt bør elimineres fra forskningsarbejdet. Jeg forpligter mig således på at undgå et ideologisk projekt, der med en kritisk eller postmoderne tilgang forsøger at fortælle historien om 'et glemte folkefærd' – historien om humaniora, der ikke har fået (sin) plads og stemme i entreprenørskab. Det forpligter mig tillige på at overholde det løfte, jeg gav på side 1 i indledningen om, at den kritiske sans ikke efterlades bagude til fordel for et jubeloptimisk forsøg på at overbevise læseren om alle fortræffelighederne ved humanister, der arbejder med entreprenørskab.

2.4 Definition af centrale begreber

De overordnede konventioner i de to fagfelter, som er skitseret i det foregående, danner på flere måder udgangspunkt for store dele af dette afsnit, der beskæftiger sig med forståelse og definition af centrale begreber, der knytter sig til de humanistiske, det entreprenante og til feltet entrepreneurship education. Tilgængelig litteratur samt forskningspraksis påvirker den måde, jeg kan arbejde med fænomenerne på, og i den forstand bygger jeg videre på allerede eksisterende viden om de tre fagområder, hvorom projektet kredser.

Som tidligere nævnt, har jeg på nuværende tidspunkt tilegnet mig en forforståelse af fænomenerne og deres sammenhænge, der gør, at jeg kan operere med umiddelbare og generelle definitioner af begreberne før selve undersøgelserne. Disse kan fungere som trædesten i det videre forløb. Forforståelsen beror på følgende faktorer:

- Med en dialektisk ontologi som udgangspunkt for at undersøge den virkelighed, jeg er på vej ind i, kan begreber, jeg vælger at anvende i projektet, trække på samme konstellation, både individuelt og i forhold til hinanden. Hvis jeg antager, at vi og verden dybest set består af modsætninger og dobbelte begrebspar, der genererer udvikling, må de fænomener, jeg betragter, i princippet også være af samme støbning. Derfor vil mine definitioner være guidet af et ønske om at indfange det flerfacetterede ved begreberne humaniora, entreprenørskab og entrepreneurship education
- Socialkonstruktionismen medfører en toning af den måde, jeg kan forstå de tre centrale begreber på. Overordnet følger det, at aktørerne i projektet – humaniorastuderende og til dels jeg selv – skal opfattes som socialt konstruerede, både af sig selv, deres fagtradition og deres omverden. Ligeledes bliver forståelsen af de to entreprenante felter farvet af perspektivet, hvorfor det entreprenante bør anskues som en flydende ting, konstrueret af subjekter i tid og sted, og dermed åbent for fortolkning og definatorisk udvikling.
- De konkrete forsknings – og arbejdsoplysninger medfører også en bestemt drejning af de tre begreber, idet hensigten i spørgsmålene skærper det særlige fokus på forudsætninger og forhindringer for sammenkoblingen af dem, samt det faktum, at jeg må operere med definitioner, der kan 'rumme' projektets ambition, som er at undersøge, hvorfor begreberne endnu ikke er bragt sammen, og at undersøge hvad der sker, når de etableres som fælles platform i en konkret empirisk virkelighed.
- Og netop ambitionen om at analysere koblingen mellem de to forskellige sfærer – humaniora og entreprenørskabsundervisning – gør, at jeg i udgangspunktet må antage, at det vil være hensigtsmæssigt at arbejde ud fra en bred forståelse af begreberne, så de bedre kan rumme hverandre.
- I lyset af min positionering som teori-afhængig og formet af tidligere erkendelser, som jeg trækker med ind i enhver forskningsmæssig undersøgelse, vil indgangsdefinitionerne være præget af den viden, jeg allerede har erhvervet mig indledningsvist inden besvarelsen af de to overordnede forskningsspørgsmål. Således er jeg bevidst om de herskende forståelser af såvel humanister som det entreprenante, som jeg vil og kan bruge som fundament inden analyserne.
- Et vigtigt aspekt, som er værd at medtage på nuværende tidspunkt er, at jeg i dette afsnit finder det naturligt at beskrive ordenes oprindelige betydning, idet der kunne ligge kulturelt og sprogligt gods i en sådan øvelse, som støtter op omkring en umiddelbar definition af de tre centrale begreber.

Hensigten er dermed i det følgende at arbejde ud fra disse ovenstående guidelines, og få beskrevet mit definatoriske udgangspunkt inden fremlæggelsen af den egentlige generelle metode. I forbindelse med analysen af den manglende forskningsmæssige forbindelse mellem humaniora og entrepreneurship education vil jeg dykke dybere ned i betydninger og holdninger til, hvad det entreprenante og det humanistiske kan forstås og forvaltes som. Efterfølgende er det tanken, at disse

erkendelser skal føres med videre ind i den anden del af undersøgelsen, der handler om hvad humaniorastuderende gør, når de skal arbejde med entreprenørskab. Slutteligt forestiller jeg mig, at de to former for analyser informerer min forståelse af entreprenørskabsundervisning med en humanistisk vinkel, og at denne forståelse i sidste ende kan bidrage til en udvidelse af eksisterende begreber og teorier om studerende, der arbejder entreprenant som en del af deres uddannelse.

2.4.a Humaniora

Eftersom projektet og afhandlingen har sit udspring og sit forsvar i den humanistiske sfære, finder jeg det oplagt at starte ud med at redegøre kort for, i) dels hvad der i min optik konstituerer humaniora som fagtradition uden at foregribe den første analyse, ii) dels hvordan begrebet kan afgrænses formelt, så det efterlader læseren med en indledende forståelse af, hvem jeg taler om, når jeg taler om humanister.

Helt grundlæggende kan det siges om det kendetegnende ved humaniora, at det i sin essens beskæftiger sig med at undersøge og '*forstå mennesket og dets livsverden*', som Hastrup udtrykker det (Hastrup 1999, s.4). Ofte finder man, grundet den videnskabsteoretiske udvikling, at det humanistiske sættes i forhold til det naturvidenskabelige, der også har menneskets virkelighed som sit genstandsfelt, men som på en helt anden måde gennem årsagsforklaringer og fysiske modeller har som sin ambition at sortere det subjektive væk *fra* det videnskabelige. Historisk set angår denne distinktion flere aspekter - eksempelvis forholdet mellem subjekt og objekt, og universiteternes adskillelse fra det guddommelige og tilfældige, hvor især sondringen mellem humaniora og det teologiske felt har været signifikant (Kjørup 2008). Indholdsmæssigt set betyder udskillelsen af humanvidenskabernes som en selvstændig fakultær aktivitet, at man som humanist beskæftiger sig med at fortolke og forstå mennesket og dets artefakter ved kritisk refleksion og forsøg på indlevelse, hvilket bevirker, at vi må anvende helt andre metoder til at undersøge disse fænomener end i eksempelvis den naturvidenskabelige tradition, der er på jagt efter andre typer af erkendelser.

Selve ordet humaniora stammer fra det latinske '*humanus*', som betyder menneskelig (Kjørup 2008, Frøund et al 2009), hvorfor det fremgår, at kernen og udgangspunktet i vores videnskab er at finde ud af mere om os selv, populært sagt. Der er forskellige specifikke udlægninger af, hvad det nærmere indebærer. Nogle mener, at det humanistiske består i at undersøge vores '*kulturelle praksis*' i bred forstand (Laursen 2001), mens andre definerer den humanistiske aktivitet som '*studiet af den menneskelige kommunikation*' (Brandt i Lehmann 2002). Det essentielle er imidlertid i første omgang, at humanioras genstandsfelt er mennesket og dets både ydre og indre aktiviteter – det være sig kulturelle, kommunikative eller spekulative.

På det mere pragmatiske plan kan man sige, at den brede og svært afgrænselige definition bibringer et ret åbent landskab i forhold til, hvordan de humanistiske studier og uddannelser kan udfoldes i praksis. Det har endvidere medført et ansvar for som humanist at konstruere sig selv i relation til andre fagligheder i og med, at det kan forstås så bredt. En læge er en læge, dog med forskellige specialer og prædikater til forskellige tider og alt efter øjnene der ser, men altid en læge. En

humanist er et menneske, der studerer mennesker, og dermed er der behov for at kategorisere de forskellige studier, hvorunder denne aktivitet kan foregå. Det er det, der er hensigten med min redegørelse for det andet aspekt af dette afsnit; At afgrænse det humanistiske formelt, da det ikke er en selvfølgelighed i betegnelsen humanist. Den anden grund er, at den brede forståelse af humaniora åbner op for et væld af forskellige grænser for, hvornår man er humanist i forhold til andre fagligheder, der kunne lægge tæt op af. Derfor handler det om et valg, hvor man trækker skillelinjen mellem humanister og andre, der også studerer mennesket.

Med tiden er der også kommet et parameter mere på, der handler om universiteternes tendens til at udvikle uddannelser, der integrerer flere typer af fagligheder, hvorfor grænserne opblødes endnu mere (Kjørup 2008).

Til brug i dette projekt ønsker jeg at operere med en grænsedragning og definition, der kan tage højde for det faktum, at undersøgelserne omhandler humanioras begyndende inddragelse af det entreprenante, og at denne form for undervisning i princippet kan finde sted både på de mere traditionelle uddannelser som eksempelvis filosofi, historie, litteraturstudier, kulturstudier, kunststudier, sprogstudier og kommunikationsstudier, og på de nyere uddannelser, der gerne kombinerer elementer fra det traditionelle med noget andet, eksempelvis økonomiske aspekter som ved negot-uddannelserne eller samfundsvidenskabelige tilgange indenfor marketing¹¹.

Disse faktorer medfører, at jeg må vælge at kategorisere alle uddannelser, der formelt er placeret under humaniora på de danske universiteter, som overvejende humanistiske og antage, at de som et minimum indeholder en større andel af humanistiske arbejds – og tankegods, eftersom de befinder sig der. Dermed bliver valget et pragmatisk snarere end indholdsmæssigt, også idet jeg ikke som fagperson ser mig videre kvalificeret til at sætte grænsen for hvilke typer af uddannelser på humaniora, der er mere humanistiske end andre.

Denne optik åbner på sin led op for en inkludering af mange typer af humanistiske studerende i mine undersøgelser, mens det på den anden led kan give udfordringer, idet jeg i princippet kan komme ud for at undersøge studerende, der ikke primært identificerer sig som humanist, men måske ser sig selv som en kombination mellem flere fagtyper.

2.4.b Entreprenørskab

Den første begrebsmæssige distinktion, der falder naturligt at foretage på dette niveau, relaterer sig til forholdet mellem entreprenørskab som en *aktivitet* og entreprenøren som *menneske*. Som sådan anser jeg de to størrelser for to forskellige vinkler på den samme sag, hvor aktiviteten forudsætter et menneske. Der har dog i forskningsfeltet tilsyneladende været en tradition for et markant fokus på sidstnævnte, idet man ligesom indenfor den klassiske ledelseslitteratur i en lang periode mente, at man bliver født leder eller entreprenør, men har taget et opgør med den tilgang (Gartner 1988, Venkataraman 1997, Gregoire et al 2006,). I nyere teorier om det entreprenante er der tendens til at

¹¹ For en længere udredning af de specifikke uddannelser, se Kjørup 2008, s. 15-19

gå væk fra denne forestilling, og nu zoomer ind på aktiviteten som en kompetence, der til en vis grad kan læres og udvikles - akkurat som ledelse (Drucker 1985, Kuratko 2005).

For mit vedkommende kan begge anskuelser indlejres i den samme definition af det entreprenante, hvor de indgår i et dialektisk forhold, der består af handlingen – det at agere entreprenant – og tilstanden – at være en entreprenør.

Ydermere medfører det socialkonstruktionistiske fundament i projektet, at det entreprenante i udgangspunktet skal forstås og behandles som sådan, hvor personen, entreprenøren, er mest interessant at undersøge som en del af en større social sammenhæng, idet entreprenøren godt nok handler ud i virkeligheden, men selv er 'behandlet' af denne virkelighed, og indgår i den i interaktion med andre mennesker. Det vil sige, at jeg ikke er ude efter at udforske entreprenørskab som enkeltpersoners rejse igennem en entreprenant proces, men snarere at se på det som et fænomen, der initieres, udvikles og vedligeholdes gennem intersubjektivitet, og i en samfundsmæssig og lokal kontekst, der er med til at determinere, hvordan personer kan handle og tænke om det. Entreprenøren er konstrueret som entreprenant fænomen af de sociale og samfundsmæssige konventioner, som dominerer til en given tid og sted, og i forskellige kontekster. Forskningen indenfor entreprenørskab er kendetegnet ved et stadigt fokus på det entreprenante menneske som individ (Ahl 2006), og derfor finder jeg det relevant at søge nye måder at blive i stand til at forstå fænomenet på ved at dirigere opmærksomheden fra individ til sociale grupper.

Angående måden at stave det entreprenante på, har jeg svinget imellem to muligheder. Det kunne være oplagt at skrive ordet som en blanding af den oprindelige franske måde at stave det på og den danske, og dermed ende med begrebet 'entrepreneurskab'. Ordet *entreprendre* er det gamle franske ord for 'at sætte i værk' (Landström, 2005, s 8). Og ordet *entrepreneur* er afledt heraf. Ser man på begrebets oprindelige betydningspotentiale, står to ting klart; dels forstår man nu, hvorfor entreprenørskab ofte sidestilles med det danske ord for iværksætter. Modsat mener jeg, at denne oversættelse – at sætte i værk – netop udgør en stærk leksikalisk ressource i relation til præcis det modsatte: nemlig at forstå og konstruere begrebet som en bred aktivitet, der ikke dirigerer nogen hen imod en bestemt form for entreprenørskab som eksempelvis at starte sig egen virksomhed. Og jeg ønsker at forstå og definere det entreprenante som en måde at arbejde på frem for udelukkende en måde at skabe (sin egen) forretning på.

På den pragmatiske side har det i en dansk kontekst har det været en naturlig ting at oversætte det franske begreb, *entreprendre*, og den angelsaksiske version, *entrepreneurship*, med en lokal, hvorved ordet *entreprenørskab* er skabt. Jeg ser flere udfordrende perspektiver ved dette. Dels gør ordet sig knapt så anvendeligt i de dele af verden, der ikke opererer med de sidste tre bogstaver i det danske alfabet, og dels efterlader det en del af den mentale og betydningsmæssige bagage, der ligger i et andet dansk ord for det samme – nemlig en *entreprenør*, som også betyder en form for byggeansvarlig. Så kunne man spørge sig selv, om det så ikke var nemmere at bekende sig til den angelsaksiske stavemåde, men her spiller min egen sociale konstruktion af begrebet ind, idet jeg antager, at ordet *entrepreneurship* konnoterer og bekræfter arven fra økonomisk teori (Cornelius et

al 2006) og de amerikanske business og management schools, hvor det først blev anvendt i undervisningsmæssig sammenhæng (Katz 2003).

Som afhandlingen indtil nu viser, er jeg landet ved den danske skrivemåde, idet jeg befinder mig i en dansk kontekst, og gerne vil følge de efterhånden vedtagne konventioner om at oversætte begrebet til det danske entreprenørskab.

Omkring anvendelsen af de entreprenante termer entrepreneurship education og entreprenørskabsundervisning har jeg valgt at operere med begrebet entrepreneurship education, når jeg refererer til selve forskningsfeltet, som er et internationalt felt. Når jeg henviser mere generelt til undervisning indenfor entreprenørskab, vælger jeg at anvende den danske oversættelse.

I det hele taget kredser forskningsfeltet stadig noget omkring konsolidering af det entreprenante, også gennem diverse definitioner. På den led minder begrebet om centrale begreber i den humanistiske sfære, som også synes svære at indfange med en enkelt definition, så som kultur eller kommunikation. Ved en første research på definitioner og historisk indenfor entreprenørskab synes der dog at herske en vis enighed om, at Shane & Venkataramans beskrivelse af det entreprenante felt fra 2000 udgør en nogenlunde stabil platform for det nuværende forskningsfællesskab, om end der findes mange variationer af det alt efter perspektivet og fagligheden, der ser på det:

”The field involves the study of sources of opportunities; the processes of discovery, evaluation, and exploitation of opportunities; and the set of individuals who discover, evaluate and exploit them”. (Shane & Venkataraman, 2000, s. 218)

I og med at den første del af analysen til dels handler om at få undersøgt, hvorledes man historisk og nutidigt forstår det entreprenante, vil jeg for nuværende fastslå, at jeg definerer entreprenørskab som en aktivitet, der handler om at sætte nogle muligheder i værk – det være sig forretning eller anden form for værdi. Kombinationen af elementerne aktivitet og menneske minder om Shane & Venkataramans definition, omend de har fokus på den entreprenante aktivitet som *discovery, evaluation and exploitation*, hvor jeg ikke for nuværende vil sætte mig fast på, om det er præcis denne proces, det entreprenante menneske går igennem. Deres definition nævner ikke noget om, hvilket resultat, der kommer ud af den entreprenante proces, så i denne forstand er den tilpas bred til at fungere som udgangspunkt, ligesom den heller ikke udsiger noget om, på hvilken måde processen forløber – om den er intentionel eller emergerende. Ej heller defineres det i formuleringen, hvorledes man skal forstå begrebet *opportunities*. Det vil sige, at den i tilpas grad, som den fremstår i sig selv, åbner op for forskellige paradigmatisk fortolkninger af den virkelighed, som skitseres i den.

Det er nødvendigt at foretage endnu en afgrænsning, idet begrebet innovation ligger særdeles tæt op af, og ofte forbindes med entreprenørskab. Jeg har valgt at arbejde med begrebet entreprenørskab i stedet for innovation, og det har jeg gjort af flere årsager, som igen hænger sammen med hvordan jeg opfatter innovation. Man hører ofte, ikke mindst i disse tider, at nogen betragtes som *innovativ*. Det må betyde, at man mener, at personer kan indeholde det. Det er muligt, men jeg vælger at lade mig inspirere af repræsentanter for traditionen, der argumenterer for, at innovation snarere handler

om en bestemt arbejdsmetode end en tilstand hos personer. Innovation handler for mig om at arbejde på en måde, hvor man ved hjælp af eksisterende eller ny viden kombinerer elementer sammen, der på en kreativ måde implementeres et sted, hvor det skaber værdi (Von Stamm 2003). Dermed er der et nyhedselement forbundet med innovation, som beror på evnen til at kombinere sig frem til nye ting, der skaber værdi for noget eller nogen. Det betyder, at man kan vælge at påtage sig det innovative i nogle sammenhænge, mens man kan fralægge sig det i andre – altså en mere bevidst proces eller arbejdsform. Nogle definerer innovation som *”kreativitet, der lykkes”* (Kollerup & Thorball 2005), hvilket indikerer, at det innovative har noget processuelt over sig, der skal føre til en implementering af det kreative ’produkt’.

Entrepenørskab kan også siges at være en bestemt måde at arbejde på, men i min konstruktion af betegnelsen ligger det mere som en tilstand eller tilgang, en måde at være til på, hos folk der gør, at de mere eller mindre kontinuerligt sætter ting i værk, ser muligheder, er iværksættende eller foretagsomme, som andre ville kalde det (Kirketerp 2010). Dermed bliver det et mere handlingsorienteret mindset, som vi kan forbinde entrepenørskab med, end det innovative, som vi i min optik kan anvende som metode i forskellige sammenhænge, hvor vi finder det hensigtsmæssigt. Andre ville måske bytte om på betydningen af de to, da definitionen og skelnen mellem begreberne er en hårfin balance, der efter min mening i sidste instans beror på fortolkning.

Det følger af ovenstående definitioner, at entrepenørskab ikke nødvendigvis kræver innovation, men at innovation muligvis kræver det entrepenante menneske til at omsætte det innovative til reel handling. Sådan som jeg forstår de to begreber i forhold til hinanden, vil de dog ofte være til stede samtidig som en proces, hvor det entrepenante menneske gør brug af den innovative metode til at skabe ideer, der omsættes til handling.

2.4.c Entrepreneurship education og entrepenørskabsundervisning

Det dialektiske aspekt kommer særligt til udtryk, når begrebet entrepreneurship education og entrepenørskabsundervisning skal sættes i relation til de to foregående ord. Fordi det uddannelsesmæssige aspekt trækkes ind i begrebet, må man nødvendigvis forholde sig til, hvorledes det mulighedsskabende kan spille sammen med det læringsmæssige element, der ligger indlejret i al undervisning, humaniorastuderende ingen undtagelse. Eftersom min umiddelbare forståelse af entrepenørskab centrerer sig omkring det iværksættende menneske, der som en del af sin væremåde aktivt skaber muligheder og handler på dem, bliver det handlingsorienterede mindset naturligvis en bærende bestanddel i den måde, man kan forstå entrepenante studerende på. Samtidig vil det ikke give særlig stor mening kun at fokusere på personen og mindsettet, idet undervisning generelt handler om at bevæge sig fra et sted til et andet. Derfor finder jeg det relevant også at have fokus på den entrepenante proces, de studerende skal igennem i et sådant fag. Jeg antager dermed, at undersøgelsen ikke går ud på at finde ud af, om de er entrepenante i sig selv og fra start, men at de ved at gennemløbe et entrepenant forløb kan lære mere om at være iværksættende.

Derudover vil jeg påstå, at man må medtage et refleksivt aspekt af følgende grunde, som ikke på samme måde i forhold til entreprenørskab generelt behøver at være inkluderet; Refleksion kan betragtes som en grundkompetence blandt humanister og flere andre universitetsfagligheder, hvor analyse og dekonstruktion af tekster og tanker står centralt i deres akademiske arbejde. Dertil kommer, at det refleksive kan stilles overfor det handlende, og dermed udgøre et dialektisk begrebspar, der korresponderer med min indgangsvinkel til dette forskningsprojekt.¹²

Der ville ikke være den store mening i at introducere den entreprenante handlingsform for de studerende på vores universiteter – herunder humaniora – hvis ikke den kombineres med de arbejdsformer, der allerede gør brug af på deres respektive studier. Skal uddannelse i entreprenørskab legitimeres i en universitær og humanistisk kontekst, må man forbinde det med de kompetencer, som uddannelsen i forvejen er baseret på.

Med stadig inspiration fra Merlaeu-Ponty og Garfinkels pointer om, at viden- konstruktion omhandler både intellekt og krop, og at vi som mennesker er indlejret i virkeligheden, og lærer ved at handle i den og (med)skabe den ved kropslige erfaringer og fortolkning, kan kombinationen *action* og *reflection*¹³ muligvis fungere som grundsten i min forståelse af, hvordan vi skal undersøge og forstå studerende, der kommer i berøring med det entreprenante som en del af deres universitetsstudie. Følgende er hentet fra en artikel under udarbejdelse, hvor jeg definerer entreprenørskab i relation til entrepreneurship education:

“I combine the principles of dialectical thinking within the chosen version of social constructionism with my understanding of entrepreneurship, which is one of the key concepts to focus on in the analysis of humanistic students working entrepreneurial as a part of their education. I define entrepreneurship education as a dialectical phenomenon consisting of both active and reflective aspects in the process of being and ‘becoming’ entrepreneurial, relying on a student identity. In my opinion, entrepreneurship cannot be comprehended or researched without taking both body and mind into consideration. Understanding entrepreneurship in the broad sense as a mind-set, where persons work to create value by ‘acting in the unknown’ and often incorporating an innovative method of thinking and behaving involves acknowledgement of an integrated interplay between mind and body – within individuals and between persons.” (Lynfort, 2010, s.7)

Ledende forskere indenfor entrepreneurship education påpeger, at man bør medtænke både handlingselementet og refleksionselementet i relation til studerende og entreprenørskab. Hele feltet er vokset ud af en overbevisning om, at det entreprenante kan læres og uddannes (Drucker 1985, Kuratko 2005, Alberti & Poli 2005), hvorfor det overordnede formål med forskningen må falde tilbage på et ønske om at få viden om, hvordan denne læring bedst opnås, så vi kan gå det entreprenante universitet, den entreprenante kultur, i møde.

¹² Jeg påstår ikke, at læring ikke indeholder handling i den akademiske verden, men at det refleksive og analytiske element traditionelt står stærkt placeret i måden at lære nyt på, og at det derfor i denne kontekst giver mening at sætte begreberne lidt op imod hinanden.

¹³ Her anvendes de engelske udtryk, da de præcist indfanger betydningen i ordene, som dansk ikke gør på samme måde

Denne afhandling forsøger at omsætte ambitionen til en konkret analyse, hvor de to begreber indgår som en fundamental del af den måde, som jeg empirisk vil undersøge humaniorastuderende på, når de stifter bekendtskab med den entreprenante arbejdsform i den universitære uddannelseskontekst.

I det følgende redegøres der for den generelle metode, som skal binde de to forskningsspørgsmål sammen og effektuere de tilhørende arbejds spørgsmål til en helhed, bestående af teoretisk og empirisk analyse.

2.5 Metode

Som en integreret del af afhandlingens metodologi beskrives og diskuteres i dette kapitel den overordnede metode, som udgør trinbrættet til de efterfølgende analyser, der tilsammen danner besvarelsen på de to forskningsspørgsmål og deres tilhørende arbejds spørgsmål.

Projektets karakter – hvor det fortolkende og konstruerende står i centrum for besvarelsen af spørgsmålene – skærper sammen med de foregående erkendelser og valg den måde, som undersøgelserne kan foretages på. Tilsammen udgør udgangspunkterne: fravær af forskningsmæssig kobling, forsknings- og arbejds spørgsmål, det valgte syn på forholdet mellem teori og empiri, det paradigmatisk udgangspunkt, forforståelsen af de to fagfelter, samt det entreprenante felts efterlysning af nye og nære perspektiver på det entreprenante, det fundament, som projektets overordnede metode skal udvikles i relation til.

Det betyder, at der i den valgte metode bør etableres et blik for undersøgelserne, der tillader en etablering af forbindelse mellem teori og empiri i design og indhold, specifikke greb, der åbner op for fortolkende og konstruerende rammer og analyser, og en dialektisk tilgang både i design og metodik. Således bliver både projektets karakter og dets spørgsmål, samt de foregående metodologiske valg styrende for den metode, der kan anvendes i resten af processen.

Med Jennings et als pointe in mente om, at fravær af et givent forsknings element ikke i sig selv retfærdiggør, at det identificerede 'research gap' skal fyldes ud, er det heller ikke givet, at en bestemt videnskabelig undersøgelsestradition medfører, at ny forskning om et emne nødvendigvis bør skabes ud fra alternative positioner. Derfor forsøger jeg i det følgende at argumentere ud fra de signifikante omdrejningspunkter, der alle guider, hvorledes jeg kan bedrive den forskning, der i baggrundsafsnittet ganske rigtigt blev begrundet i et fravær af forskning indenfor et fænomen, der er i fremvækst, men som kun udgør én støttestøtte blandt andre i det samlede argument for grebet om undersøgelserne.

2.5.a Forholdet mellem teori og empiri

Som det første overordnede metodiske valg i forhold til de stillede spørgsmål søger jeg en tilgang, der i sit design og sine analytiske muligheder kan rumme det forhold, at jeg vil arbejde med et

specifikt forhold mellem teori og empiri, idet dette forhold indkapsler både det dialektiske aspekt og antagelsen om, at jeg tilgår emnet som teori-og erfaringsafhængig.

Umiddelbart kan det siges, at den første del af undersøgelsen, der omhandler den manglende forskningsmæssige forbindelse mellem humaniora og entrepreneurship education, peger mod en teoretisk analyse. Man kunne i princippet forestille sig at lave en empirisk undersøgelse, hvor udvalgte repræsentanter for de to sfærer blev bedt om at svare på spørgsmålet. Dermed kunne man opnå et nutidigt blik på situationen med forskningsfelternes egne ord. Dog finder jeg det i lyset af de formulerede arbejdsspørgsmål mere relevant at tilgå undersøgelsen ved at lave en analyse af udvalgt forskningslitteratur, der kan relateres til spørgsmålene, idet jeg ønsker at opnå indblik i den historiske udvikling indenfor emnerne samtidig med, at jeg ønsker at finde ud af, hvordan etablerede 'sandheder' om entreprenante og humanistiske mennesker – især studerende – er konstrueret. Ved at foretage en læsning af tilgængelig litteratur opnår jeg muligheden for et bredt indblik i begge de indvovede fagområder, mens jeg samtidig forholder mig til måden, hvorpå den viden er etableret, uden at felterne har fortolket på sig selv i den direkte forstand. Således bliver de tre felters egne produktioner basis for en vurdering af det første forskningsspørgsmål.

Hensigten er så, at jeg i den følgende undersøgelse, som naturligt bliver en empirisk analyse af humaniorastuderende, der arbejder med entreprenørskab som en del af deres uddannelse på humaniora, skal anvende de erkendelser, der bliver skabt i den teoretiske analyse til at skærpe måden, jeg kan og bør forvalte den empiriske del af arbejdsprocessen på. Dermed ønsker jeg at vælge en metode, hvor jeg i designet af undersøgelsen som helhed kan operere både med en teoretisk og en empirisk vinkel, der gensidigt understøtter hinanden.

2.5.b Videnskabelig toning

Ydermere danner den dialektiske socialkonstruktionisme sammen med forforståelsen af det entreprenante og det humanistiske en ramme for den måde, jeg kan vælge og effektuere en given metode på. I metoden skal der tages højde for det fortolkende element, for det intersubjektive og emergerende, for det kontekstuelle, og for det faktum, at jeg betragter det entreprenante i en universitetsmæssig sammenhæng som en helhed bestående af både action og reflection. Dette må de specifikke dataindsamlingsmetoder kunne indfange sammen med den valgte metode.

2.5.c Forskningsfeltet entreprenørskab kalder på...

Endeligt er det værd at medtage de identificerede elementer, som forskningsfeltet entreprenørskab selv efterlyser, eftersom det er dette felt, jeg primært ønsker at udvide indholdsmæssigt med de to former for undersøgelser. Det er indledningsvist vanskeligt at give en fyldestgørende og retfærdig beskrivelse af status quo i et så stort forskningsfelt med et tilhørende underområde indenfor entrepreneurship education, men efter en screening af litteratur om metoder indenfor feltet, vurderer

jeg, at følgende aspekt - ud over de allerede nævnte i afsnittet om de to forskningsfelter – især er relevant at forholde mine egne undersøgelser til:

Neergaard & Ulhøi gør opmærksom på behovet for at udvide metoderne, som entreprenørskab generelt belyses med, da de udgiver bogen ”Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship”. Anledningen er en form for opgør med besværlighederne med at få anerkendelse for kvalitativ forskning i et felt, der ellers af mange betragtes som multi-disciplinært og relativt ungt, og hvor der efterhånden efterlyses en bredere og mere inkluderende tilgang til undersøgelser af det entreprenante. (Neergaard & Ulhøi, red, 2007) De henviser til, at der tidligere er påvist et behov for at indlemme kvalitative metoder, der kan indfange de komplekse og menneskelige dimensioner ved fænomenet, og nævner i den forbindelse Steyart & Hjorths bidrag, som jeg også har anvendt ovenfor. De skriver, at:

”it is therefore time to consider whether and how it is possible to avoid falling into the trap of methodological orthodoxy....og...adopt a greater methodological diversity”(ibid, s. 4 og 2).

I den første artikel beskriver en af feltets førende teoretikere, at det entreprenante paradigmes udspring i business school traditionen stadig øver stor indflydelse på den måde, man beskæftiger sig med det på, omend der er en udvidelse i gang, men at der også er et reelt behov for, at forskere vælger den kvalitative tilgang, og dermed risikerer ikke at blive publiceret, men til gengæld gør en indsats for det felt, som de alle er så engagerede i (Bygrave i Neergaard & Ulhøi 2007).

Det lader dermed til, at der er toneangivende stemmer indenfor området, der efterlyser kvalitative metoder, og at en sådan tilgang generelt anses for at kunne tilføre feltet værdi. Dykker man ned i konkrete bud på, hvad der efterspørges, er flere enige om, at det kvalitative blik først og fremmest kan bidrage til at skabe mere viden om entreprenante processer, mens de faktisk foregår (fx Brundin, ibid 2007), at følge entreprenante mennesker og aktiviteter over tid, samt at få muligheden for at undersøge det i den kontekst, hvor det faktisk foregår ved at følge entreprenante personer tæt og være i dialog med dem (Gartner & Birley 2002). Frasen *'catching it as it happens'*, som Brundin beskriver det som, indfanger præcist de aspekter, som forskningsfeltet i stigende grad efterlyser (Brundin, ibid, s. 282).

2.5.d Er det kvalitative det overordnede valg?

Disse argumenter samt det metodologiske udgangspunkt medfører en stillingtagen til det kvalitative elements status i projektet. Argumenterne for at øge den ’kvalitative indsats’ indenfor entreprenørskab er ikke anderledes end dem, der normalvis bliver trukket frem til at legitimere en kvalitativ tilgang, så jeg mener ikke, at man kan sige, at kvalitative metoder i sig selv udgør en naturlig platform for at undersøge det entreprenante fænomen. Der skal derfor mere til end en af forskningsfeltet identificeret mulighed for at tilføre ny viden med nye tilgange. Her læner jeg mig eksempelvis op ad Brannen, der diskuterer to tilgange til valg af metoder, hvor man enten altid

bekender sig til det kvalitative eller kvantitative, fordi man er overbevist om værdien af den ene, eller hvor man vælger metode ud fra det specifikke forskningsprojekt, man har kastet sig over med de tilhørende forskningsspørgsmål (Brannen, 1992).

Jeg mener, som nævnt tidligere, at metodevalget skal retfærdiggøres ud fra flere vinkler, og her spiller feltets kald på en mere kvalitativ tilgang en rolle for mit videre valg, men det gør det sammen med de andre valg, som jeg har foretaget undervejs i metodologien, og målet er nu at vurdere, hvor stor betydning man skal tillægge en kvalitativ tilgang overfor andre tilgange. Det er min overbevisning, at udgangspunktet for de videre valg i relation til metode først og fremmest skal findes i mit syn på viden og videnskab. Her vægter erkendelsen af det intersubjektive og fortolkende element stærkt, og set i det lys virker det oplagt at have fokus på en kvalitativ retning indenfor de metoder, hvor det perspektiv kan anvendes, men det bør ikke afholde mig fra at medtænke kvantitative aspekter, hvis jeg finder dem brugbare til eksempelvis at belyse omfanget af en given aktivitet, som det er gjort i baggrundsafsnittet, hvis de blot behandles indenfor den valgte tilgang som socialt konstruerede 'facts'.

Morgan & Smircich indfanger det skitserede udgangspunkt fint i deres beskrivelse af, hvad det betyder, når man placerer sig væk fra en tro på at kunne analysere virkeligheden ud fra en objektiv og deskriptiv målestok:

"...their utility is much more restricted in the more subjectivist positions identified in our continuum. The requirement for effective research in these situations is clear: scientist can no longer remain as external observers, measuring what they see; they must move to investigate from within the subject of study and employ research techniques appropriate to that task". (Morgan & Smircich 1980, s. 498)

Eller sagt på en anden facon med fortaler for det kvalitative forskningsinterview, Steinar Kvaales ord: Man må bestemme sig for, om man er *minearbejder*, hvis formål er at søge efter objektive kendsgerninger, der ved hjælp af eksempelvis interview-teknikken, afdækker den information, der ligger tilgængelig i samtalen, eller om man betragter sig selv som *en rejsende* i et fortolkningslandskab, hvor målet er at fortælle hvorledes man opfatter og forstår den samtale, man har haft med et andet menneske (Kvale 1997, s. 17-18).

Det er således ikke nødvendigvis teknikkerne eller metoderne i sig selv, der dirigerer måden, man bruger dem på, selv om nogle har tradition for at være placeret i enten en kvalitativ eller kvantitativ tilgang. For mig at se handler det snarere om at *vælge* et perspektiv, der går an i forhold til de valg, man foretager før en given metode og dens teknikker, og dernæst om hvordan man *forvalter* selve metoden og dens muligheder. Måden man spørger på, dikterer måden, man kan svare på.

Dertil kommer, at diskussionen om det kvalitative overfor det kvantitative ofte ses i forbindelse med empiriske undersøgelser, hvor det er værd at huske på, at nærværende projekt består af både teoretisk og empirisk analyse. Der kan her argumenteres for, at måden jeg ønsker at besvare den første del af projektet på, også lægger op til en fortolkende tilgang, som naturligvis sættes i

forbindelse med det kvalitative perspektiv på videnskabelse, og at en teoretisk analyse tillige kan betragtes som egnet til et kvalitativt perspektiv, hvis man anskuer det som Berg:

”In some senses, all data are qualitative; they refer to essences of people, objects, and situations” (Berg i Miles & Huberman, 1994, s. 9).

Litteratur kan behandles som en form for kvalitative data, godt nok sekundære, men stadig som data, der så bearbejdes med en kvalitativ analysemetode, fordi man er positioneret i en faglighed, der vægter den subjektive fortolkningsproces i analysen af enhver form for data.

Dermed er den kvalitative tilgang til videnskab ikke per se reserveret til bestemte retninger. Det kvalitative vælges dér, hvor det giver mening, og jeg finder det vigtigt og hensigtsmæssigt at skelne mellem traditioner, hvor det kvalitative oftest optræder, og så videnskabelige parametre, der principielt åbner alle døre for måder, man kan bedrive videnskab på, hvis argumenterne kan bære.

Som Denzin & Lincoln så rigtigt viser, placerer det kvalitative valg sig i forlængelse af valg, man har taget før i processen, der vedrører videnskabelig positionering, som typisk forbindes med en anerkendelse af det subjektive og fortolkende element i forskning generelt, som man ønsker at adressere i sine egne undersøgelser. Som medlem af et *”loosely defined international interpretive community”* (Denzin & Lincoln, 2005, s. xiv), består det kvalitative af en effektivering af ens videnskabelige tilgang, udfoldet i en bestemt skole eller tradition, hvor en udvalgt *research strategy* eller metodadesign kan lægge op til en kvalitativ forvaltning af de data – teoretiske eller empiriske – som man forventer at skulle bearbejde.

Resultatet af denne synsvinkel er, at der bør der ske en forening af det potentiale, som det konkrete projekt åbner op for med sin særlige paradigmatiske vinkling, og de metoder, som kan anvendes for at realisere det forventede potentiale. Det kvalitative aspekt rykker således ned i ’prioriteringshierakiet’ på linje med de andre vigtige elementer, som jeg har forholdt mig til i det ovenstående.

2.6 Et case studie

En rundtur i det metodiske landskab efterlader mig ved den tilgang, der efter min overbevisning bedst honorerer de krav, ovenstående stiller til den. Case studiet vælges i første omgang som overordnet metode, hvorefter det kvalitative element tilføjes metoden som primære perspektiv på undersøgelserne. I det følgende fremlægges det kvalitative case studie som den metode, hvormed jeg kan besvare de spørgsmål med de valgte vinkler, som jeg har stillet projektet.

Imidlertid er det relevant at diskutere forholdet mellem begreberne case studie og kvalitativ tilgang. Et case studie er ikke pr. definition kvalitativt, selvom det ofte fremstilles sådan gennem tilgængelig litteratur om emnet (Yin 1984, Baxter & Jack 2008, Bouck 2009). Det ser ud til, at der i litteraturen er et overlap mellem beskrivelser af case studier og den rolle, som det kvalitative oftest spiller i forhold til case studie metoden. Man forveksler tilsyneladende kvalitative kvaliteter og argumenter

ved en tilgang med de argumenter, der kan være for at vælge et case studie. Tillige sidestilles case studier og kvalitative studier ofte i metodelitteraturen. I princippet kan et case studie foretages ved at benytte sig af en kvantitativ tilgang (Eisenhardt 1989, Yin 1984, Yin 2009), hvor formålet eksempelvis er at generalisere på udvalgte og relevante faktorer på tværs af organisationer i forbindelse med en eller anden form for evaluering. I så tilfælde kunne man forestille sig, at formålet med en given case-undersøgelse var et forklarende, evaluerende eller dokumenterende. Man ønsker at kvantificere på sine case-enheder, som man måske har fulgt over tid, og ambitionen er at udkrystallisere repræsentative begreber eller resultater, som kan anvendes til at generalisere i forhold til emnet.

Der er endvidere ikke noget i vejen for, at man anvender en kombination af kvalitativ og kvantitativ tilgang i forbindelse med et case studie (Miles & Huberman 1994, Stake 2005, Yin 2009). Her vil formålet være at lade de to former understøtte hinanden således, at man opnår et både dybt og bredt blik på det fænomen, man er i gang med at undersøge. Det handler derfor mere om, hvordan man vil undersøge sine cases, og hvilke spørgsmål, man har stillet sig selv i et case studie, end det handler om, at det kvalitative og case studier er særligt forbundne i deres væsen. Så det er efter min mening vigtigt at skelne imellem de argumenter, man oparbejder, når man vælger *metoden*, som i dette tilfælde er et case studie, og så de argumenter, der vedrører *måden* eller *tilgangen* til denne metode. Stake udtrykker det på følgende måde:

”Case study research is neither new nor essentially qualitative...By whatever methods, we choose to study the case”. (Stake i Denzin & Lincoln 2005, s. 443)

Derfor vælger jeg at forsøge at skabe et overblik over hvilke argumenter, der kan bruges, når man ønsker at benytte sig af case studie som metode overfor de argumenter, der ofte også bruges i relation til case studier, men som i virkeligheden er mere anvendelige som generelle argumenter i forhold til en kvalitativ tilgang, der så kan hæftes op på flere metoder end lige netop case studiet. Formålet er at ende op med argumenter, der specifikt er brugbare ved det kvalitative case studie, som jeg har valgt at beskæftige mig med.

2.6.a Årsager til et case studie

Følgende udsagn er hentet fra ledende repræsentanter fra case studie litteraturen, samt en søgning efter artikler, der de senere år har beskæftiget sig med case studiet som metode. Oversigten skal på ingen måde betragtes som fyldestgørende for state of the art indenfor case studier, men den kan indikere, hvorledes gængs litteratur ser på argumenterne til at vælge metoden.

Argumenter for og årsager til et case studie	Kilde
<i>”Discontent with currently accepted</i>	Johnson 1992, in Hu 2009: “Discovering

<i>explanations for phenomena”</i>	Emerging Research....” The Qualitative Report
<i>“Best methodology for addressing problems in which understanding is expected to lead to improved practice”</i>	Merriam 1988, in Hu 2009: “Discovering Emerging Research....” The Qualitative Report
<i>“Knowledge gaps”</i> <i>“What can be learned about the single case – the particular?”</i>	Stake 2005, in Denzin & Lincoln 2005: The Sage Handbook of Qualitative Research
<i>“A lack of previous research or exploration on a topic might warrant qualitative research, particularly a case study approach</i>	Bouck 2008, “Exploring the Enactment of...”, The Qualitative Report
<i>“Case studier kan levere en finkornet og dyb undersøgelse af, hvordan mennesker agerer og interagerer med hinanden indenfor deres egne rammer”</i>	Maaløe 2002: ”Casestudier af og om mennesker i organisationer
<i>”In-depth research of a complex issue”</i> <i>“Producing context-dependent knowledge”</i> <i>“The closeness of the case study to real-life situations and multiple wealth of details”</i> <i>“The case study forces on the researcher the type of falsifications described above (preconceived views, assumptions, concepts, hypothesis”</i>	Flyvbjerg 2006, “Five misunderstandings about Case-Study Research”, Qualitative Inquiry
<i>“Little control over events/you cannot manipulate the behaviour of those involved in the study”</i> <i>“Focus on contemporary phenomenon whose variables are impossible to separate from their context”</i> <i>“How and why questions”</i> <i>“Benefits from theoretical knowledge and personal experience prior to the study”</i> <i>“Lack of previous knowledge about the topic”</i>	Yin 2009: Case Study Research – design and methods”

<p><i>“A variety of sources ensure that the issue is not explored through one lens, but rather a variety of lenses which allows for multiple facets of the phenomenon to be revealed and understood”</i></p> <p><i>“Supports the deconstruction and the subsequent reconstruction of various phenomenon”</i></p>	<p>Baxter & Jack 2008, “Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers”, The Qualitative Report</p>
--	---

Tine Lynfort 2010

Ud fra ovenstående argumenter burde det nu være muligt at sammenholde det med argumenter for en kvalitativ tilgang til forskning. Spørgsmålet er, hvilke argumenter, der er der tilbage, som specifikt retter sig mod brugen af case studie metoden?

Ser man ned over rækken af udsagn, går følgende karakteristika igen, som efter min vurdering ligeså godt kunne anvendes i forbindelse med argumenter for det kvalitative islæt:

- Man vælger metoden, når der mangler viden på området¹⁴
- Utilfredshed med eksisterende forklaringsmodeller
- Metoden er særligt egnet til at forholde sig til virkeligheden tæt på, nutidigt og over tid
- Dybdegående blik på mennesker i interaktion
- Konteksten spiller en stor rolle, når case studies vælges som metode
- At ville undersøge et fænomen i dybden med triangulering

I henhold til litteratur om det kvalitative perspektiv på skabelsen af ny viden går de fremhævede argumenter igen (Miles & Huberman 1994, Silverman 2005, Denzin & Lincoln 2005), hvilket understøtter min iagttagelse om, at case studier som metode og den kvalitative tilgang til tider forveksles. Man bør derfor se på argumenter, der specifikt kan relateres til case studiet som metode for at klargøre, hvorfor denne metode er egnet i et givent projekt.

2.6.b Specifikke argumenter for case studie metoden

En vigtig dimension, som fremhæves i case studie litteraturen, er dette metodedesigns fokus på forskerens egen faglige og personlige kontekst, der anses som en ressource i relation til de undersøgelser, man ønsker at foretage. Et case studie er bygget op omkring en eksplicit bevidsthed om at inddrage allerede erhvervet teoretisk og erfaringsbaseret viden i designet og udfoldelsen af dette (Maaløe 2002, Flyvbjerg 2006, Baxter & Jack 2008, Yin 2009). Dette står eksempelvis i et

¹⁴ Dette argument er i virkeligheden et generelt videnskabeligt argument, der kunne bruges til at forsvare både en kvantitativ og kvalitativ tilgang, selvom meningen er at case studier er særligt relevante at anvende når man står overfor et emneområde, der er helt nyt.

modsnævningsforhold til den etnografiske metode, der også benytter sig af en kvalitativ tilgang, men som har til formål at træde ind i en social sammenhæng for at forstå den på dens præmisser uden at være forudindtaget (Maaløe 2002).

Jeg finder således elementet om en erkendt teori-afhængighed og subjekt-afhængighed som et særligt argument for case studier, der ligger i forlængelse af mit eget udgangspunkt, og som jeg derfor anser som det stærkeste argument for at vælge et case studie frem for andre lignende metoder, der også vil undersøge menneskelig aktivitet i deres egen kontekst over tid og i dybden.

Den egentlige årsag til, at jeg vælger at tone mit case studie kvalitativt er, at synet på videnskabelse og de stillede spørgsmål guider måden, jeg kan undersøge mine cases på. Jeg skal primært forholde mig til at undersøge, hvorledes studerende teoretisk eller empirisk socialt konstrueres som entreprenante. Det medfører et særligt blik på processer frem for resultater, og her kommer den kvalitative tilgang til sin ret. Fortolkningselementet medfører endvidere, at jeg fokuserer på få og dybere cases end det repræsentativt generaliserende:

”The qualitative approach to a case study is related to the in-depth analysis of a single or small number of units” (Chan & Cheuk 2009, s. 3)

2.6.c Effektivering af metoden

I forlængelse af case studie metoden følger nye spørgsmål og valg, der skal foretages i relation til variationer omkring typologi, design og indholdsmæssige elementer.

I forhold til valg af design, vil der være to mulige måder at gribe det an på. Betonningen af den teoretiske og erfaringsbaserede forståelseshorisont åbner op for at eksekvere dette element før det egentlige case studie. Dermed ville designet tage form af et såkaldt ’mixed method’ design, hvor det kvalitative case studie kombineres med en teoretisk analyse (Stake 2005). Den anden mulighed består i at inkorporere den teoretiske analyse i selve case studie designet. I så tilfælde beror jeg designet på forskrifterne hos Yin, som betoner vigtigheden af en teoretisk dimension indlejret i studiet, udført eksempelvis som et literature review¹⁵, der skal danne fundamentet for den videre tilrettelæggelse af case studiet (Yin 2009).

Yin opererer med udviklingen af forskningsspørgsmål, der ved en dybere teoretisk bearbejdning ledes over i såkaldte ’propositions’, som fungerer som eksplicite udgangspunkter eller antagelser om, hvad man som forsker, mener at kunne tænkes at blive centrale omdrejningspunkter i case arbejdet:

”Only if you are forced to state some propositions will you move in the right direction. For instance, you might think that organizations collaborate because they derive

¹⁵ Chris Hart definerer et literature review som ”A summary of the literature which demonstrates the skills to search on a subject, compile accurate and consistent bibliographies and summarize key ideas showing a critical awareness” (Hart, 1998, s. 9)

mutual benefits. This proposition, besides reflecting an important theoretical issue, also begins to tell you where to look for relevant evidence". (Yin, 2009, s. 28)

Med afsæt i denne tilgang til udviklingen af case studiet, der betoner teoretisk information af en empirisk undersøgelse, vælger jeg at udvide den dimension, Jeg foretager ikke bare et indledende literature review, der kan guide det egentlige case studie i den rigtige retning, men lader hele den første del af undersøgelsen, der dækker over de teoretisk orienterede forskningsspørgsmål og de tilhørende arbejdsspørgsmål, generere de antagelser, der skal binde det teoretiske og det empiriske niveau sammen i case studiet.

Det er således et bevidst valg, at dele af case studiet er baseret på min videnskabelige positionering og en teoretisk analyse af de to fagområder, som jeg begiver mig ind i, og som jeg har en ambition om at føre sammen i projektet. Hermed følger jeg Yin og den tradition, som står for en mere deduktiv tilgang til videnskabelsen. Det dialektiske fundament fordrer dog en vekselvirkning mellem eksisterende viden og de nye erkendelser, som case studiet kan forsyne mig med, således at jeg placerer mig i en midterposition mellem det induktive og det deduktive.¹⁶

Case studie litteraturen arbejder med begreber, der kan støtte op omkring en sådan tilgang som den beskrevne ovenfor. Ud over en særlig vægt på kontekstuelle faktorer som essentielle i case analyse og i forudsætningerne for at vælge et case studie (Miles & Huberman 1994, Maaløe 2002, Stake 2005, Yin 2009), beskæftiger visse case studie teoretikere sig således med ideen om, at man arbejder med mere eller mindre eksplicite formuleringer, der kunne sidestilles med en form for antagelser om den empiriske virkelighed, man står overfor at skulle undersøge, baseret på en teoretisk, paradigmatisk og eventuel anden erfaringsbaseret viden om et givent fagfelt.

Stake (2005) refererer til Malinovski (1922/1984), og anvender et begrebet '*foreshadowed problems*' som skelner mellem dét at være blændet af teoretiske forudindtagelser om et givent fænomen, og at tilgå et emne med en idé om, hvad man skal kigge på. Dette begreb korresponderer efter min mening med Yins propositions (antagelser). Bevidsthed om formuleringen af foreshadowed problems giver forskningen og forskeren en retning funderet i eksisterende viden. Det vigtige er, at man bør være parat til at ændre på sine forventninger til, hvad der kan være på spil i et case studie, så forskningen afspejler den virkelighed, man fortolker, på en troværdig måde.

Synspunktet omkring bevidstheden om, at vi opererer med antagelser i kvalitativ forskning og i case studie designs og analyse ses tillige hos Miles & Huberman, der pointerer, at man som kvalitativ forsker og case analytiker arbejder for at udvikle og beskrive mønstre eller sammenhænge. Derfor giver det mening at foregribe, hvilke mønstre man forventer at kunne finde med en given tilgang, og at man befinder sig mellem en tilstand af en vis viden om et givent område på forhånd, og et utilstrækkeligt grundlag i forhold til at udvikle eksempelvis en teori om det (Miles & Huberman 1994).

¹⁶ Maaløe kalder denne form for tilgang for et eksplorativt integrativt casedesign, som jeg dog ikke overtager.

Yin opererer med en opgørelse over de komponenter, der tilsammen danner rammen om et research design. Her indlemmer han de af mig benævnte antagelser, som også Stake og Miles & Huberman refererer til med hver deres udtryk:

”For case studies, five components of a research design are especially important:

- 1. A study’s questions*
- 2. Its propostions, if any*
- 3. Its unit(s) of analysis*
- 4. The logic linking the data to the propostions; and*
- 5. The criteria for interpreting the findings” (Yin 2009, s. 27)*

Således ligger der hos Yin en klar opfordring til at anerkende, at ingen forsker træder på helt nye stier, når man entrerer i et case studie, og at det oveni købet kan ansues som en ganske god strategi at være bevidst om at udnytte den viden, man allerede har om et emne, og skærpe sit design på den måde.

I mit tilfælde er der endnu ikke genereret teoretisk funderet viden om forholdet mellem humanistiske studerende og entreprenørskab, men der eksisterer viden om de to områder hver for sig, som jeg kan forholde mig til og analysere i dybden. Det er ydermere påvist som en del af den indledende baggrundsforståelse, at der mangler yderligere viden. Dette kan jeg arbejde videre med i relation til et antal antagelser, som jeg ifølge de ovenstående case studie teoretikere bør udvikle.

Ovenstående står, som Maaløe beskriver det, i opposition til en rendyrket induktiv retning indenfor det kvalitative arbejdsfelt, Grounded Theory, hvor man tilstræber og endda hviler på en antagelse om, at det er muligt at tilgå og skabe data forudsætningsløst. Teori skal alene emergere ud fra den empiriske virkelighed, som taler til forskeren gennem et teoretisk fordomsfrit studie (Maaløe 2002). Maaløe henviser naturligvis til ophavsmændene til denne tilgang, Strauss & Glaser, der meget forståeligt kritiserer den deduktive eller hypotesestyrede tradition, der på deres tid dominerede forskningen, og som hentede metodisk inspiration i en mere naturvidenskabelig og kvantitativ forståelse af, hvordan viden skal skabes (Strauss & Glaser 1967).

Men hvis man som jeg har placeret sig i en socialkonstruktionistisk videnskabelighed, må man give køb på forudsætningsløsheden i relativ høj grad, idet sandhed bliver et udtryk for en given social accepteret og menneskelig midlertidig forhandlet konvention, der er skabt lokalt og i en given tid, og som forandrer sig kontinuerligt med de aktører, der søger at påvirke og forme denne sandhed om deres verden. Ydermere kan man ikke, når man først har argumenteret for, at al viden, alle teorier, bygger på nogle første præmisser, nogle antagelser om virkelighedens beskaffenhed, alene bekende sig til induktion, idet det ville forudsætte en *tabula rasa*, et rent, men tomt sind, der først skal aktiveres af vores sanser, inden der kan reflekteres. Kategorisering sker i samspil med menneskelige og sanselige inputs i min optik, og ikke som en konsekvens af det. Derfor kan jeg bakke op omkring ovenstående argumenter om hensigtsmæssigheden af at operere eksplicit med både antagelser og forventninger i forhold til empiriske undersøgelser, og at disse kan kaldes antagelser, foreshadowed

problems, eller teorikonstruktion som beskrevet i case litteraturen. Et case studie forudsætter simpelthen forudsætninger, kunne man formulere det.

Denne positionering og accept af case litteraturens forskrifter forhindrer dog ikke en kritisk stillingtagen til de forskellige udlægninger af elementet om teoribevidsthed som fundament for dataindsamling. Man kunne argumentere for, som Strauss & Glaser nok ville gøre, at teoriafhængighed netop skaber afhængighed, og ikke udvikling af ny viden. Som man råber i skoven, får man svar. Et af de formål, som antagelser eller kvalitative hypoteser kan have for et case studie er, at man får mulighed for at forme sine undersøgelser stringent og med et bestemt sigte for øje. Man oparbejder et rettesnor, og kan dermed sikre, at man rent faktisk får svar på sine spørgsmål, og at spørgsmålene besvares med en 'støttestok' ved sin side i form af de teoretiske forventninger, man lægger ned over det. Hvad man vinder i metodestringens og muligheden for at lande sikkert med sine undersøgelser, kan imidlertid betyde tab af muligheden for at søge nye indsigter og lade data guide andre spørgsmål end de tiltænkte.

Man kan også argumentere for, at der i tilblivelsen af teoretiske forventninger indlejres et yderligere lag af selektion, idet man ud fra sin viden skal udvælge et antal teoretiske perspektiver, som skal styrke vinklen på ens empiriske arbejde. At arbejde med teoriafhængighed vil altid kunne bringe en undersøger på ensrettede veje, og dermed skærme blikket for nye opdagelser udenfor forventningshorisonten. På den anden side kan bevidstheden om egne teoretiske forudsætninger synes mindre farlig, fordi man kontinuerligt tvinges til at forholde sig mere eller mindre eksplicit til både den teoretiske og analytiske sammenhæng eller mangel på samme i de undersøgelser, man giver sig i kast med.

Som en form for opsamling eller illustration af det empiriske univers, man som forsker ser sig selv stå midt i og overfor at skulle dykke dybere ned i, foreslår flere ovennævnte case studie repræsentanter at skabe et 'conceptual framework' – en konceptuel ramme. Baxter & Jack giver i deres artikel en samlet introduktion til disse forskeres forskellige tilgang til den konceptuelle ramme, som kan guide den empiriske case undersøgelse i en hensigtsmæssig retning, idet de mener, at det ikke tidligere har været klart nok, hvordan et sådan kan effektueres, når man læser ophavsmændenes anvisninger. Heri beskrives det, at man starter ud med et initierende conceptual framework, blandt andet baseret på ens propositions/foreshadowed problems/issues, og at dette framework er en dynamisk enhed, der skal udvikles i takt med de empiriske erkendelser, og til sidst indbefatte den analytisk genererede viden fra de bearbejdede data (Baxter & Jack 2008). Forfatterne henviser desuden til Miles & Huberman, der skriver, at et conceptual framework har følgende formål:

”(a) identifying who will and will not be included in the study; (b) describing what relationships may be present based on logic, theory and/or experience; and (c) providing the researcher with the opportunity to gather general constructs into intellectual bins” (Miles & Huberman, 1994, s. 18)

Efterfølgende beskriver de to forfattere i artiklen, hvorledes man skal bemærke, at *”the framework does not display relationships between the constructs”*, og at det er fordi rammen først skal

udvikles i takt med indsamlingen af data (Baxter & Jack 2008, s. 553). Dette står dog i modstrid til formål b i ovenstående citat, og jeg vil være tilbøjelig til at holde mig til Miles & Hubermans forståelse af en konceptuel ramme, idet indbyrdes sammenhænge i min optik netop er pointen, der skal guide undersøgeren i, hvorledes de forskellige data kan indsamles, og hvorfor de er relevante at anskue på den givne facon.

Denne tilgang medfører, at jeg i forlængelse af den første del af case studiet – den teoretiske analyse af forskningsfeltet entrepreneurskabs sociale konstruktion af entreprenante studerende – bør udvikle en konceptuel ramme, der indeholder de udledte antagelser om den teoretiske og empiriske virkelighed indenfor emnet, og at denne ramme danner basis for dataindsamlingen.

2.6.d Case studie type

På nuværende tidspunkt er det muligt at foretage nogle metodiske valg, der hænger sammen med typen af det case studie, jeg ønsker at foretage, uden at foregribe erkendelser, der kommer til i kraft af den teoretiske analyse. Udtrykket *'binding the case'* (Baxter & Jack 2008) går på at definere de forskellige mulige rammer for udvælgelsen og analysen af den eller de cases, man i forlængelse af sit formål ønsker at fokusere på.

Der skelnes efter min vurdering på forskellig vis i litteraturen mellem følgende aspekter:

- 1) Typologi vedrørende hvilken slags analyseenheder, man betragter som sine cases
- 2) Typologi i relation til omfanget, antallet og afgrænsning af cases
- 3) Typologi, der omhandler det analytiske blik på casene

I forbindelse med den første typologi er det en pointe, at det er centralt at få identificeret *hvem* eller *hvad* analyseenhederne består i. Dette hænger sammen med definitionen på hvad, der kan betragtes som en case:

"A phenomenon of some sort occurring in a bounded context. The case is, in effect, your unit of analysis". (Miles & Huberman 1994, s. 25)

Sådan et fænomen kan i princippet bestå af mange ting, eksempelvis processer, personer, organisationer, grupper eller programmer, sådan som Merriam beskriver det (Merriam 1998), og det medfører naturligvis, at man må foretage et indledende valg, der afgør hvad man opfatter som sin(e) egentlige empiriske case(s).

Den teoretiske del af case studiet vil helt overordnet bestå af udvalgt litteratur indenfor felterne humaniora og entreprenørskab. Teksterne og felterne vil fungere som cases.

I det empiriske case studies tilfælde står de humanistiske studerende helt centralt placeret i undersøgelserne, hvorfor jeg naturligvis lader dem udgøre et antal cases. Jeg ved også på nuværende tidspunkt, at jeg ønsker at undersøge dem i deres sociale konstruktion af sig selv og

hinanden som entreprenante, hvilket betyder, at jeg kan forstå mine case-type som en gruppe af humanistiske studerende. Jeg ønsker naturligvis som en konsekvens af case studie metodens fokus på konteksten at indlemme de studerendes miljø i undersøgelsen, hvorfor det vil være relevant at operere med både mikro – og makroniveauet i bestemmelsen af typer af cases. Således ønsker jeg at foretage en caseanalyse, der med vægt på de studerende i grupper, også behandler deres kontekst som en form for case.

Der er en forbindelse mellem den første typologi og den næste, der drejer sig om omfang, antal og afgrænsning af case studiet. Overordnet skelnes der i litteraturen mellem case studier, bestående af en enkelt case, og studier bestående af flere cases. Der skelnes tillige mellem det forhold, der er mellem en given case og konteksten (Stake 2005, Baxter & Jack 2008, Yin 2009).

Eftersom den empiriske kobling mellem humaniorastuderende og entreprenørskab endnu er minimal på det forskningsmæssige plan, og fordi jeg selv er personligt funderet i udviklingen af denne form for undervisning på et af de 5 danske universiteter, står det klart, at jeg ønsker at operere med et såkaldt kvalitativt multiple-case studie, hvor et mindre antal cases giver mulighed for at gå i dybden med flere grupper af studerende for at indfange både det unikke og det, der eventuelt går sig gældende eksempelvis på tværs af køn, alder, gruppesammensætning, uddannelsesretning, idé og institution. Dette blik medfører, at jeg kommer til at arbejde med flere typer af kontekster i modsætning til et case studie med en eller flere cases eksempelvis indenfor den samme organisation (Baxter & Jack 2008). Yin skelner mellem multiple-case designs, som enten er holistiske – altså flere cases i en og samme kontekst – eller embedded, hvor man både opererer med flere kontekster og flere cases indenfor hver kontekst (Yin 2009).

I dette projekt vil det efter min mening være hensigtsmæssigt at vælge et embedded multiple-case design, der giver mulighed for at undersøge flere cases indenfor en given institution eller uddannelse på humaniora, og at der som sagt indgår flere af den slags kontekster i case studiet.

Den sidste form for typologi angår det formål, som de udvalgte cases har i relation til måden, jeg ønsker at analysere dem på. Valget af cases, deres antal, hvad de består af, og deres designmæssige placering hænger sammen med den funktion, de kommer til at få i undersøgelsen. Dette angår formålet med selve projektet. Igen er der forskellige snit på typerne, og igen er det nødvendigt at fastslå, hvordan jeg ønsker at udvikle designet.

Stake skelner mellem intrinsiske og instrumentelle cases, hvor han kobler et single case study med et intrinsisk formål, der gør casen interessant at studere alene som et mål i sig selv. Her står det partikulære i centrum for studiet, og formålet er at forstå en bestemt organisation, kultur eller begivenhed. Er formålet derimod at anvende casen(e) til at få mere viden om et emne, et fænomen, som kan bidrage til teoriudvikling gennem undersøgelserne, står man overfor at skulle betragte case studiet som instrumentelt (Stake 2005). Stake vælger at koble det instrumentelle med multiple cases, idet flere cases her forbindes med en analytisk generalisering, som går på tværs af de udvalgte cases.

Jeg er ikke ubetinget enig i den distinktion, og stiller mig spørgende overfor, om ikke alle videnskabelige case studier bør indeholde noget fra begge dimensioner – casene kan både have en intrinsisk værdi i sig selv, fordi cases pr definition søger at forstå og fortolke på det unikke og partikulære. Samtidig må casene må altid indeholde potentialet til at generere en viden, der rækker ud over denne singularitet. Skulle jeg vælge imellem de to angivne positioner, er det dog det instrumentelle element, der fylder mest i dette projekts tilfælde, idet jeg ønsker at skabe viden om et fænomen, der 'springer frem' flere steder, og som vi ikke ved meget om. Derfor er det interessant at have et instrumentelt formål, hvor fortolkningen af casene kan bidrage til analytisk generalisation – forsøget på at udlede mønstre, der har en vis generaliserbarhed over sig, som rækker ud over den singulære case, som jeg 'tilfældigvis' får adgang til i kraft af undersøgelserne.

En anden opdeling gør sig gældende i litteraturen om case studier, som hænger sammen med det overordnede formål, som knytter sig til et givent forskningsprojekt. Der skelnes mellem tre typer af case studier; forklarende, eksplorative og deskriptive (Baxter & Jack 2008, Yin 2009). Typologisering afhænger her af hvilke spørgsmål, man stiller til undersøgelserne. Yin sammenligner desuden typer af spørgsmål med valget mellem metoder, hvor case studiet identificeres som den ene mulige metode (Yin 2009).

Jeg mener igen, at denne opdeling kun rækker et vist stykke i forbindelse med placeringen af ens case studie. Efter min overbevisning handler formålet først og fremmest om at afgøre, om tilgangen skal tilstræbes en mere objektiv eller mere subjektiv karakter. I forlængelse af det valgte syn på videnskab og paradigmatisk positionering bliver case studiet i dette tilfælde fortolkende snarere end kausalt.

I relation til de tre typer kan begge tilgange i princippet være både forklarende, eksplorative eller deskriptive, men den valgte tilgang dikterer på hvilken måde, det kan lade sig gøre. I dette projekt giver det mening at fastslå, at det overordnet er fortolkende, og med en blanding af alle tre typer; Jeg søger både en forklaring, en beskrivelse og en eksploration af de to undersøgelser, og dermed bør typerne måske ikke stilles op som modsætninger, men snarere vinkler på en valgt tilgang, hvor den konkrete forvaltning af dem tilsiger, hvordan man kan arbejde med det forklarende, det deskriptive og det eksplorative element i undersøgelserne.

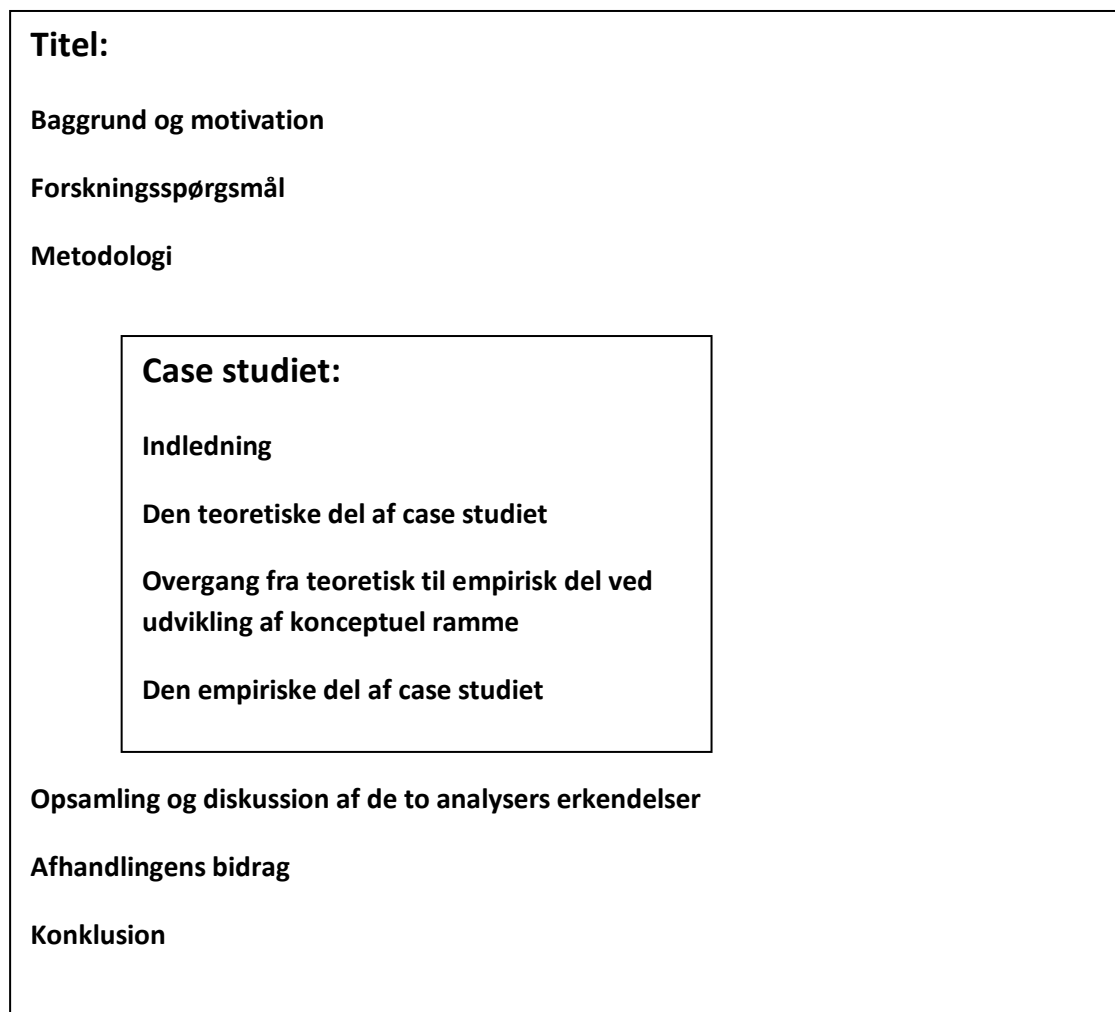
Således befinder jeg mig i et metodisk case studie univers, der på en led guider novicen til at foretage valg og distinktioner, der skal gøre det forestående studie mere styrbart og overskueligt, mens det på samme tid i sine opdelinger i litteraturen ikke altid tager højde for den mangfoldighed og kompleksitet, der kan omkranse et hvilket som helst teoretisk og empirisk forskningsprojekt. Derfor har jeg i det foregående forsøgt at påvise, hvordan jeg må vælge at arbejde med typologiseringen og de metodiske forskrifter for at tilpasse dem til det specifikke projekts situation.

2.7 Afhandlingens opbygning

Fremadrettet skal det metodologiske kapitel integreres i den samlede afhandling, hvor strukturen tænkes bestående af de indledende metodologiske overvejelser og valg, efterfulgt af selve case studiet og dets to overordnede analyser – den teoretiske og den empiriske. Herefter sammenkobles disse to typer af analyser fra det case studiet i en diskussion, der ud fra den teoretiske og empiriske tilgang søger at sætte temaer på dagsordenen, der knytter sig til undersøgelserne.

Efterfølgende kobles analyserne og diskussionen til et kapitel, der forholder sig til de forskningsmæssige bidrag, som afhandlingen forsøger at udkrystallisere, hvorefter konklusionen afrunder afhandlingsarbejdet. Det er hensigten, at de mere konkrete metodiske valg, der kan behandles i de to former for analyser adresseres i forbindelse med introduktionen til disse, i og med, at den tænkte 'dominoeffekt' i den dialektiske sammenkobling mellem teori og empiri bevirker, at konkrete metodiske valg i den empiriske del af undersøgelserne eksempelvis skal placeres i forlængelse af den teoretiske analyse, således at de foregående kapitler informerer de kommende igennem hele afhandlingen.

2.7.a Rammen



Kapitel 3 Case studiets første del – en teoretisk analyse

”Every man is a warrior as well as a hunter.” (Adam Smith, 1776, s. 393)

3.1 Indledning

I denne første del af case studiet søger jeg at dykke ned i en teoretisk analyse af, hvorfor forskningen indenfor entreprenørskab, entreprenørskabsuddannelse og humaniora endnu ikke har kastet sit undersøgende blik på en voksende skare af humanister - her humaniorastuderende - der stifter bekendtskab med den entreprenante arbejdsform. Det er min antagelse, at den manglende gensidige berøringsflade på det forskningsmæssige plan kan forklares ved at se på elementer, der relaterer sig til fagfeltets konventioner, entreprenørskabsfænomenets oprindelse og nutidige status, samt humanioras historik og selvforståelse. Det overordnede forskningsspørgsmål gentages for en god ordens skyld nedenfor:

Hvordan kan den endnu manglende forskningsmæssige interesse for de stigende entreprenante aktiviteter på humaniora på universiteterne beskrives og forklares?

I forlængelse af den valgte metodologi, der blev beskrevet i kapitel 2, udviklede jeg et antal tilhørende arbejdsspørgsmål, ansporet af de særlige vinkler og undersøgelsesmåder, som kunne tænkes som en konsekvens af de videnskabelige og metodiske valg.

I kombination med det valgte undersøgelsesdesign, case studiet, er det hensigten, at arbejdsspørgsmålene vil danne grundlag for dette kapitels tilgang og analyser. Ifølge Yin og andre case teoretikeres forskrifter vil analyserne have til formål at udgøre fundamentet til en udvikling af de teoretisk informerede antagelser og den konceptuelle ramme, som vil blive beskrevet og diskuteret i begyndelsen af kapitel 4 om den empiriske undersøgelse. Dermed kommer dette kapitel og dets analyser til at fungere som teoretisk oplæg og bindeled til den empiriske del af case studiet. Arbejdsgangen kan illustreres på følgende måde:

- Forskerens hidtidige viden og forforståelse udgør motivation til case studiet, der sættes ind i en metodologisk kontekst
- Gennem den teoretiske del af dette kvalitative studium genereres en yderligere fokuseret viden om, hvad der er relevant at bedrive den empiriske undersøgelse ud fra
- Dette leder forskeren hen mod udviklingen af et antal antagelser og en konceptuel ramme, der guider de empiriske undersøgelser og indholdet af disse

Tilhørende arbejdsspørgsmål til den første del af undersøgelsen, hentet fra kapitel 1:

- Hvordan har forskningsfeltet entreprenørskab historisk set udviklet sig i relation til ovenstående spørgsmål?
- Hvilke typer af entreprenører er dominerende i forskningslitteraturen og hvad forstås ved fænomenet entreprenørskab?
- Hvorledes er fagfeltet entrepreneurship education konstrueret især med henblik på beskrivelser af 'student entrepreneurs' eller entreprenante studerende?
- Hvilke typer af studerende undersøges, hvorfor og hvordan?
- Hvorledes fremstilles de og forstås som entreprenante?
- Hvordan er humanistiske studerende socialt konstruerede og fremstillet i relevant litteratur om humaniora?
- Har humanistisk forskning bidraget til emnet eller eksisterer der beskrivelser eller analyser af humaniora og det entreprenante udenfor forskningsfeltet entreprenørskab?
- Hvordan kan det manglende fokus på humaniora og humanistiske studerende forklares i forlængelse af ovenstående arbejdsspørgsmål og ud fra den valgte metodologi?

Ud fra de formulerede arbejdsspørgsmål fremgår det, at undersøgelsen skal fordeles på tre temaer, som dermed bliver omdrejningspunktet i analyserne. For at kunne bevæge mig ind i feltet entrepreneurship education, anser jeg det for nødvendigt at tage udgangspunkt i det overordnede forskningsfelt, entreprenørskab, som formodes at have etableret en stor del af logikkerne, der kan identificeres indenfor entrepreneurship education, der specifikt fokuserer på undervisning af eksempelvis universitetsstuderende. Dertil kommer, at det humanistiske aspekt skal undersøges både i forhold til disse to fagfelter, og som sit eget felt, for at kunne give en fyldestgørende analyse af koblingen mellem humaniora og entreprenørskab.

Med den dialektiske socialkonstruktionisme som overordnet ramme for analysen bliver måden, som jeg kan bearbejde ovenstående spørgsmål på, farvet af, at besvarelsen af dem udvikles som et konstrukt, hvor tre dialektiske konstellationer danner basis for svaret på det første forskningsspørgsmål. Dels bliver konstruktet en vekselvirkning mellem forsker og de to entreprenante forskningsfelter, som jeg ønsker at undersøge. Dels skal humaniora fremstilles af forskeren med henblik på at kunne sætte det i forhold til det entreprenante. Og endelig bør det humanistiske og det entreprenante indgå i en analytisk sammenligning, da opgaven her går ud på at vurdere hvorfor forskningsfeltet ikke har indlejret humaniora som en del af sit fokus, selvom data viser stigende aktiviteter på universiteterne.

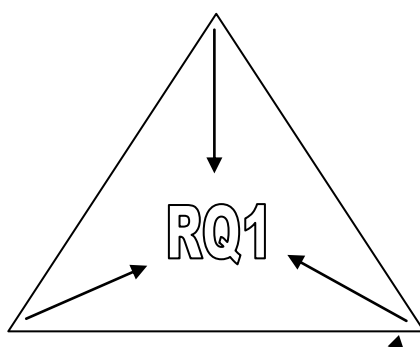
Med den dialektiske forrang i forståelsen af det sociale konstrukt vil det være naturligt at besvare forskningsspørgsmålet med en to-vejs forklaring, idet jeg må antage, at såvel entreprenørskabsfeltet som humaniora bærer sin del af forklaringen på den manglende kobling. Af forskningsspørgsmålets formulering og de tilhørende arbejdsspørgsmål følger det nemlig, at jeg ligeså vel bør undersøge, hvorfor der ikke er genereret humanistisk forskning indenfor emnet, idet man ikke pr definition kan

forvente, at det er entreprenørskabsfeltet, der alene skal få øjnene op for denne nye entreprenante tendens blandt humanister.

Ligeledes er det klart, at jeg må forholde mig til de metodiske og analytiske konsekvenser ved at agere socialt konstruerende (ud)forsker i et univers, hvor jeg selekterer og konkluderer efter mine prædispositioner og toning af besvarelsenerne. Som tidligere beskrevet må jeg nødvendigvis navigere i det faktum, at jeg 'tilhører' den humanistiske kultur, og derfor muligvis kender den bedre med alle de fordele og ulemper, der kan være behæftet med det, i forhold til det entreprenante felt, som er et relativt nyt område for mig.

Nedenfor illustreres de tre former for koblinger, som jeg har beskrevet. De omkranser det overordnede forskningsspørgsmål (Research Question 1), der knytter sig til denne del af projektet, som en understregning af, at alle analyser og argumenter udvikles i lyset af projektets formål.

Forsker og entreprenørskabsfelterne



Entreprenørskabsfelterne og humaniora

Humaniora og forsker

Et andet incitament til at dykke ned i forskningen indenfor entreprenørskab og entrepreneurship education er det meget simple, at jeg ønsker at lære forskningsfelterne bedre at kende. Til trods for nogle års erfaring med at undervise humaniorastuderende indenfor området, giver dette projekt en unik mulighed for at bevæge mig ind på ukendt territorium på dets egne præmisser. Derfor vælger jeg at inkludere en analyse, som kan give mig et bredt såvel som dybt indblik i det forskningsfelt, som jeg søger at koble til humaniora. Davidsson og Landström har tidligere opfordret forskere fra andre discipliner end entreprenørskab til at sætte sig grundigt ind i litteraturen fra og om dette felt, og efterfølgende anvende teorier og metoder fra deres 'home-field' til at berige entreprenørskab med for at integrere begge felters ressourcer (Landström 2005).

Med den dialektiske socialkonstruktionisme udfoldet i et kvalitativt case studie og en ny 'unit of analysis' i form af det humanistiske, kan man således betragte projektet som et forsøg på at komme denne opfordring i møde.

3.1.a Fremgangsmetode

Med afsæt i den metodologiske og indholdsmæssige ramme, der er beskrevet i store træk ovenfor, følger den teoretiske del af case studiet en konkret metode, som forklares i det følgende.

Ud over afvigelsen af de mere traditionelle forskrifter omkring det teoretiske elements status i case studier, vælger jeg at bygge denne analyse op omkring det såkaldte 'literature review', som danner basis for at foretage en fokuseret analyse af udvalgt litteratur, som man anser for toneangivende og repræsentativt for et givent felts forskellige indholdsstrømme, som kan spille sammen med det formål, som ethvert forskningsprojekt bør undersøges op imod. Hart forklarer, hvorledes læsningen og tolkningen af en udvalgt mængde litteratur generelt set bør vidne om et:

"clear and balanced picture of current leading concepts, theories and data relevant to the topic or matter that is the subject of the study" (Hart, 2008, s. 173).

Af dette følger, at argumentet for at lave et literature review hovedsageligt er at kunne opnå en grundig viden om et givent emne for derefter at kunne formidle det i en forskningsmæssig sammenhæng. Jeg finder denne tilgang passende i relation til den forestående opgave med at få beskrevet tre forskellige felter, samt analysere deres individuelle logikker, for at kunne svare på det overordnede forskningsspørgsmål og de tilhørende arbejdsspørgsmål.

Hart opererer desuden med en præmis for sin forståelse af arbejdet med et literature review, som jeg dog ikke anser som den eneste mulige måde at anvende det på. I forbindelse med læsningen af den udvalgte litteratur er det meningen, at man efterfølgende skal benytte den erhvervede viden til at udvikle sit fokus på emnet og metodologien (ibid 2008). På den led bliver ens literature review til en form for legitimering af det, man ønsker at undersøge, samt måden, man gør det på. Jeg forestiller mig, at denne tilgang er udtryk for en tradition indenfor samfundsvidenskaberne, som hans bog udgår fra, hvor man arbejder med at identificere de førnævnte 'gaps in literature' gennem et indledende literature review for at kunne godtgøre et behov for viden indenfor et område. Således giver brugen af literature review *før* metodologi og emnevalg mest mening. Eftersom tilgangen i denne afhandling er drejet hen imod en specifik brug af teoretisk og videnskabelig forforståelse baseret på socialkonstruktionismen, ændrer jeg en smule på formålet med mit literature review, som herefter bliver at arbejde ud fra et allerede identificeret gap i form af uens forhold mellem forsknings – og undervisningsaktiviteter indenfor emnet.

Ud over det overordnede formål med et literature review er der varierende måder at gribe det an på i den konkrete arbejdsproces, som igen hæfter sig til evnen til at kunne beskrive og konceptualisere det forskningsmæssige landskab, som et givent emne består af. I forlængelse af elementerne litteratursøgning, selektion, kategorisering, evaluering og analytisk syntese af:

"The raw material....commonly in the form of articles from journals, periodicals, anthologies, and monographs.....usually the 'founding theorists' and 'current notables'." (ibid, s. 21),

vil jeg i det følgende redegøre for fremgangsmetoden i det literature review, der kommer til at udgøre selve den teoretiske analyse i kapitlet.

I én forstand vil det være rimeligt at argumentere for, at den oprindelige litteratursøgning efter kombinationen humaniora og entreprenørskab, der kun gav en artikel som resultat som beskrevet indledningsvist, kan betragtes som det allerførste led i projektets literature review. Denne erkendelse initierede dels en yderligere legitimering af ambitionen om at ville skabe forskningsbaseret viden om et ubelyst fænomen i fremvækst, og dels giver det på nuværende tidspunkt i afhandlingen anledning til at foretage en generel litteratursøgning med den erkendelse i baghånden.

Ud fra de tre identificerede felter virker det således hensigtsmæssigt at indkredse søgningen efter litteratur indenfor kategorierne i disse tre emner (entreprenørskab, entrepreneurship education og humaniora). Jeg benytter mig af en kombination af forskellige strategier til litteratursøgningen, som består af en fordeling af opmærksomhed på henholdsvis forskningsartikler, bøger, populærvidenskabelige artikler, rapporter og afhandlinger, hvor jeg forsøger at identificere bidrag indenfor de tre felter, der både kan være af historisk og mere nutidig art. For at kunne overskue denne proces vælger jeg at arbejde med lokalisering af 'nøglebidrag' gennem en miniature citation analysis (ibid 2008), hvor jeg lader ét stykke litteratur henvise til det næste ved at se på referencer og litteraturlister. Jeg identificerer ligeledes relevante bidrag ved at søge på andres literature reviews for på den måde at kunne læne mig op ad felternes hidtidige overblik og forståelse af logikkerne, og for at anvende disse til at nedjustere den mængde litteratur, jeg selv skal bearbejde. Jeg har også valgt at lede efter nyere perspektiver på det entreprenante og det humanistiske for at kunne vinkle det i forhold til de mere toneangivende og historisk dominerende bidrag, der har præget felterne. Især i relation til forskningsartikler indenfor entreprenørskab og entrepreneurship education har jeg haft fokus på bidrag fra omkring år 2000-2009, og så forsøgt at supplere disse med andres literature reviews, der dækker tidligere perioder i den relativt korte periode feltet entreprenørskab har eksisteret som decideret forskningsområde, samt bøger eller klassiske værker og artikler, der har domineret feltets historie og teoretiske udvikling.

Dertil kommer, at jeg naturligvis opererer med forskellige søgekriterier for indkredsningen af relevant litteratur. I relation til forskningsartikler publiceret i relevante tidsskrifter indenfor det entreprenante område¹⁷, som har været min hovedkilde især i relation de to entreprenante felter, har jeg først og fremmest ledt efter ord og begreber i de tilhørende abstracts, som kunne dække over relevante bidrag. Her har søgeordene primært været centreret omkring *the field and history of entrepreneurship*, *entrepreneur*, *entrepreneurship education*, *teaching entrepreneurship*, *entrepreneurship and university*, *student entrepreneur*, *literature review of entrepreneurship*,

¹⁷ International Small Business Journal, Entrepreneurship Theory & Practice, Entrepreneurship & Regional Development, Organization, Academy of Management Review, International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research, Journal of Management Studies, International Journal of Entrepreneurship Education (nu: International Review of Entrepreneurship), Academy of Management Learning & Education, Journal of Management, Journal of Business Venturing, Higher Education Management and Policy, Higher Education, Journal of European Industrial Training, Education & Training, Journal of Enterprising Culture, Management Learning, American Journal of Small Business, Journal of Entrepreneurship, Journal of Small Business & Enterprise Development

entrepreneurship theory i kombination med de referencer, som den udvalgte litteratur henviser til som relevant for at opnå en generel viden om de to felter. Som titlerne på tidsskrifterne i noten afdækker, er søgeordene også engelske, idet de relevante tidsskrifter indenfor området er engelsksprogede.

I forhold til humaniora forholder det sig lidt anderledes, idet litteraturen findes både på dansk og engelsk og i mindre målestok. Her har jeg forsøgt at lokalisere så mange historiske og nutidige bidrag som muligt ud fra søgekriterierne *humaniora*, *humanister*, *humaniorastuderende*, *universitetet og universitetsuddannelse* og *The Humanities* bredt indenfor de forskellige kategorier af litteratur. I relation til de to andre emner har det været muligt at identificere en enorm mængde af litteratur indenfor bøger, nationale og internationale artikler, og rapporter, som har krævet en prioritering for at ende op med en rimelig og overskuelig mængde tekster, der indenfor tidsrammen kan anvendes til at skabe en fokuseret viden om udviklingen indenfor de to felter. For det humanistiske felts vedkommende er det lykket at identificere et mindre antal engelsksprogede artikler i tidsskrifter, der tager universiteternes rolle og den akademiske arbejdsform op i relation til den tid, vi befinder os i med øgede krav om markedsorientering og samarbejde med omverdenen. Disse artikler fokuserer ikke specifikt på humaniora, men de giver et indblik i situationen for universiteterne generelt. I arbejdsspørgsmålene opererer jeg med et specifikt blik på humaniorastuderende, men har således valgt at udvide den kategori til også at gælde humanister og akademikere, idet litteraturudvalget ellers ville blive noget smallere.

Ud over de valgte søgeord har jeg netop arbejdsspørgsmålene in mente, idet jeg ved denne første screening af litteratur kan bruge projektets fokus til at udvælge relevante bidrag og samtidig foretage søgninger ud fra dette. Samtidig har jeg valgt at søge efter bidrag, der eksplicit gør brug af den socialkonstruktionistiske tilgang for at få et blik på, hvad der allerede er produceret igennem dette perspektiv på henholdsvis entreprenørskab og humaniora.

Efter at have foretaget en indledende screening ud fra de valgte søgeord og søgekriterier, skimmer jeg litteraturen indenfor de tre felter for at kunne sortere bidrag fra, som ikke viser sig at være relevant ved nærmere gennemgang.

Ved første udvælgelse ender jeg op med 180 brugbare bidrag ud af 195 indledningsvist identificerede om de tre emner, der så efterfølgende skal klassificeres i forhold til udvalgte kategorier, og gennemgås en ekstra gang ved nærlæsning for relevans.

Det kan være en udfordring at afgøre fra start, hvilke tekster, der viser sig relevante i en sådan analyse, som jeg foretager, idet indgående kendskab til et felt ofte synes at være en vigtig forudsætning for at vurdere relevans. I princippet kan alle tilgængelige bidrag være relevante for forståelsen af et felts historik og logikker i forhold til en undersøgelse, men naturligvis handler relevans i lige så høj grad om indflydelse på et felt ud over ren tilstedeværelse, og det er i dette lys hensigtsmæssigt at oparbejde en indsigt i udvælgelseskriterierne i relation til graden af indflydelse. Dette kan gøres ud fra antal gange, en tekst er refereret til, og det er denne fremgangsmetode, jeg overordnet har benyttet i kombination med mine egne søgeord og vinklen af analysen – eksempelvis i søgningen af tekster med en socialkonstruktionistisk vinkel, for at nævne et eksempel. Derudover

har jeg konsulteret forskere indenfor feltet for at få dem til at vurdere, om der i udvalget af teksterne indenfor de tre områder er bidrag, som jeg har overset, og det har i flere tilfælde givet anledning til at inkludere en tekst, som vurderes at have indflydelse på feltet. Ud over dette står andres literature reviews centralt som grundlag for min analyse, idet de har foretaget samme screening for relevans og indflydelse, som jeg selv forsøger at gøre.

Indenfor det overordnede forskningsfelt entreprenørskab er der 61 forskningsartikler og 11 bøger, som jeg vælger at medtage¹⁸, og som herefter nærlæses for at kunne inddele dem i overordnede kategorier, der danner baggrund for analysen.

57 forskningsartikler, 6 bøger, 11 rapporter, samt 2 afhandlinger, udgør den endelige litteratur indenfor emnet entrepreneurship education¹⁹, som jeg vælger at arbejde videre med, mens litteraturen om humaniora består af 8 bøger, 18 artikler indenfor forskning og populærvidenskaben, og 7 rapporter²⁰.

Herefter er det hensigten, at litteraturen indenfor hvert af de tre overordnede emner skal kategoriseres igennem en første analytisk inddeling, der kan give et fingerpeg om, hvordan de overordnede temaer fordeler sig i relation til projektets og dette kapitels formål. På den led fremkommer de første emnebestemte kategorier indenfor felterne, som således udgør grundstammen i analyserne, der følger efter. Efter denne første bearbejdning udvikles næste led i den analytiske proces, hvor erkendelserne udkrystalliseres i et sæt nye kategorier, der er mere fortolkede og indholdsbestemte ud fra temaer, der måtte dukke op via den første bearbejdning og min læsning af de forskellige tekster. Dermed er det hensigten at operere med to analytiske niveauer for hvert felt, hvor det første niveau er et forsøg på at kategorisere den udvalgte litteratur ud fra mere eller mindre neutrale emner, mens jeg på det andet niveau arbejder med at tolke på indholdet af bidragene i relation til besvarelsen af det overordnede forskningsspørgsmål.

På den led indarbejdes et ens analyseflow i forhold til de tre felter, der slutteligt køres sammen i en konkluderende analyse, også kaldet syntesen indenfor begreber om literature reviews (ibid 2008) og i visse tilfælde dialektikken. Dette sociale konstrukt, den konkluderende syntese, danner grundlag for besvarelsen af det forskningsspørgsmål, som hører til den teoretiske del af case studiet. Ligeledes udgør det en ressource til at udvikle de tidligere nævnte antagelser og den konceptuelle ramme, som er udgangspunktet for den empiriske del af case studiet.

Den store mængde identificerede litteratur i kombination med forskningsformålet og min egen rolle som novice indenfor entreprenørskab og entrepreneurship education påvirker fremgangsmetoden, idet jeg vælger at lave en analyse, der medtager de mange bidrag i forsøget på at erhverve mig et bredt indblik i alle tre felters fundament og logikker samtidig med, at jeg forsøger at identificere mønstre, der kan medvirke til besvarelsen af opgavens formål. Dertil kommer, at jeg med denne tilgang følger principperne for arbejds – og analysegangen i det literature review, som jeg har valgt at foretage i forbindelse med denne første teoretiske del af case studiet. Jeg kunne også have valgt at

¹⁸ Se litteraturliste 2 side 308 med oversigt over den udvalgte litteratur

¹⁹ Se litteraturliste 6 side 319 med oversigt over den udvalgte litteratur

²⁰ Se litteraturliste 9 side 331 med oversigt over den udvalgte litteratur

gå i dybden med få udvalgte tekster, som har været særligt betydningsfulde for det enkelte felt, og dermed have fået muligheden for en mere kritisk gennemgang af disse på traditionel humanistisk vis, men dette ville have forhindret det overblik, som jeg ønsker at opnå for derefter at kunne sammenligne de tre felter, og på den led besvare forskningsspørgsmålet.

Det er værd at bemærke, at jeg i denne proces ligger under for det valgte perspektiv på videnskabelsen i form af den dialektiske socialkonstruktionisme. Det betyder, at jeg i hvert led af både litteratursøgningen og litteraturbearbejdningen må erkende, at netop denne mængde litteratur er et konstrukt bestående af min 'dialog' med de forskellige bidrag og deres sammenhænge, og ikke et udtryk for en objektiv og udtømmende beskrivelse af tilstanden i de tre felter. Andre forskere ville givetvis udvælge og behandle teksterne anderledes end jeg og i relation til netop deres formål.

I det følgende kommer konstruktionen af denne teoretiske analyse til udtryk gennem de valg, jeg foretager ud fra både foregående valg og den udvalgte litteratur, som ligger til grund for analyserne i kapitlet. Nedenfor illustreres analyseprocessen inden selve arbejdet med det fokuserede literature review gennemgås;

RQ1 ----- Literature review:

- **Entreprenørskab**
 - o **Første analytiske kategorisering + anden analytiske kategorisering**
- **Entrepreneurship Education**
 - o **Første analytiske kategorisering + anden analytiske kategorisering**
- **Humaniora**
 - o **Første analytiske kategorisering + anden analytiske kategorisering**
- **Syntese**
 - o **De tre analyser sammenkøres i et antal temaer + svar på RQ1**

3.2 Analysen

3.2.a Første opdeling

Allerede ved et blik på de skitserede arbejdsspørgsmål blev det som skrevet ovenfor klart, at de kan anvendes til at inddele litteraturen i tre hovedkategorier; Det overordnede forskningsfelt entreprenørskab, det tilhørende felt entrepreneurskab education, samt spørgsmål vedrørende

humanioras situation i relation til entrepreneurskab. Spørgsmålene afspejler simpelthen det faktum, at entrepreneurship education er vokset ud fra feltet entrepreneurskab som en tidsmæssig 'tilvækst' indenfor de senere år, som beskrevet i indledningen til afhandlingen, og at humaniora og humaniorastuderende skal beskrives for at kunne forklare den manglende sammenhæng mellem de to sfærer.

Det viser sig, at selve den indsamlede litteratur også meget tydeligt lader sig kategorisere på den led, idet litteratur, der tilhører entrepreneurship education, oftest eksplicit angiver, at den befinder sig indenfor dette særlige område af feltet entrepreneurskab. Litteraturen om humaniora og humanister er produceret i en helt anden kontekst, og udgør dermed sin egen kategori, som skal forholdes til de to øvrige kategorier, når forskningsspørgsmålet skal besvares på den skitserede måde.

Som illustreret på den foregående side vælger jeg at starte ud med at læse mig ind i feltet entrepreneurskab, der som tidligere nævnt udgør en indholdsmæssig ressource og baggrund for feltet entrepreneurship education, der zoomer ind på det tema, som afhandlingen centrerer omkring – uddannelsen af studerende indenfor entrepreneurskab. Jeg slutter af med analysen af litteraturen om humaniora, hvorefter jeg som nævnt samler de tre analyser i en syntetisk-tematisk diskussion, der leder op til at konkludere på kapitel 3 og svare på forskningsspørgsmålet.

3.2.b Feltet entrepreneurskab

Eftersom jeg med den teoretiske analyse af litteraturen helt overordnet ønsker at sætte fokus på den manglende forskningsmæssige kobling af humanister og entrepreneurskab, vælger jeg at foretage en opdeling af den udvalgte litteratur indenfor den første af de tre felter, hvor der specifikt rettes opmærksomhed mod følgende kategorier:

- Historik på entrepreneurskab og definitioner på dette for at få indblik i, hvorledes synet på entrepreneurskab har udviklet sig over tid, og hvilke herskende logikker, der kan identificeres blandt forskere til forskellige tider omkring forståelsen af de entreprenante og dets kendetegn.
- Entreprenøren som person, som knytter sig specifikt til det overordnede spørgsmål, idet det kan være interessant at undersøge, om der kan spores bestemte typer som signifikant entreprenante i den udvalgte litteratur, som jeg efterfølgende kan relatere humaniora til.
- Alternative og elaborerende perspektiver på det entreprenante, som potentielt kan vise, om forskningsfeltet er på vej mod en inklusion af nye og alternative måder at anskue entrepreneurskab på – både definatorisk og i relation til de mennesker, som formodes at bære den entreprenante aktivitet.

Kategoriseringen afspejler, at jeg forventer at skulle analysere mig frem til forklaringer, der muligvis har noget at gøre med en bestemt måde at anskue og undersøge det entreprenante på i forskningsfeltet, som gør, at man ikke umiddelbart sidestiller eksempelvis humanister med entreprenørskab. På denne led går opgaven ud på at skabe indsigt i, om dette forholdsvis nye forskningsområde er socialt konstrueret på en måde, der kan forklare, at et voksende nyt fænomen indenfor entreprenørskab på universiteterne ikke er kommet i fokus endnu.

Ved et indledende blik på litteraturen forekommer den ofte at henvise til en bestemt historisk og nutidig diskussion af feltets 'unit of analysis' – spørgsmålet om, om det er personen eller aktiviteten, der bør være feltets fokus? Denne diskussion bruger jeg som understøttelse af de to første kategorier, da den samtidig lægger op til mit eget fokus, der handler om de forskellige typer, som man traditionelt har forbundet det entreprenante med. Endvidere bekræftes den tredje kategori, der angår mere alternative og elaborerende bevægelser, som jeg kan identificere indenfor feltet. Der ses ansatser til, at den multi-disciplinaritet, som hævdes at kendetegne feltet og dets udvikling (Landström 2005), har åbnet op for en tilstrømning af perspektiverende anskuelser og undersøgelser af det entreprenante fænomen, som jeg vurderer relevant at sætte fokus på, da man kan betragte den humanistiske dimension som en fremtidig knopskydning på feltet, da der endnu ikke er lavet forskning på det. Dermed ender jeg op med at beholde de tre overordnede kategoriseringer, som danner baggrund for den første del af analysen, der følger herunder.

Første analytiske kategorisering

Entreprenørskabsfeltets historik og definitioner

22 artikler og 5 bøger fra perioden 1776 til 2009 med særlig vægt på nyere tid efter 1990²¹ udgør den selekterede litteratur indenfor temaet historik og definitioner på feltet entreprenørskab. Ved gennemlæsningen falder 6 artikler fra den oprindelige mængde litteratur, idet de af den ene eller anden grund viser sig at falde udenfor fokus på undersøgelsen. Ved udvælgelsen er der fokus på at identificere klassiske bidrag²², der har været med til at forme feltets historik og selvforståelse, nyere bidrag, der selv forsøger at skabe overblik over feltet, samt tekster, der forholder sig til at definere det entreprenante i relation til de toneangivende strømninger, der eksisterer over tid.

Ved gennemlæsningen dukker der flere interessante bevægelser og diskussioner op. Særligt tre aspekter ser ud til at dække over de forskellige bidrags centrale omdrejningspunkter:

- Feltets relative unge historie som forskningsfelt, og at fænomenet ikke så let lader sig indfange og definere.
- Forståelsen af feltet som enten multidisciplinært, og dermed åbent/fragmenteret, eller elitært og sporet af bestemte discipliner og af et forskningsfællesskab.

²¹ Se litteraturliste 3 side 313 med oversigt over teksterne i denne kategori

²² Eksempelvis Smith's *Wealth of Nations* (1776), Schumpeter's *The Theory of Economic Development* (1934), Drucker's *Innovation and Entrepreneurship* (1985)

- En tilsyneladende bevægelse over tid, der går fra bred til snæver og tilbage til bred forståelse af det entreprenante.

I relation til entreprenørskabsfeltets historie og baggrund er der flere centrale faktorer, der gør sig gældende. På den ene side beretter en del af forfatterne om det faktum, at entreprenørskab som decideret forskningsfelt må betragtes som relativt ungt som Bygrave & Hofer udtrykker det: "*At the start of the 1980s at best a potentially promising field of scholarly inquiry*" (Bygrave & Hofer, 1991, s. 13). I lyset af den stigende usikkerhed og kompleksitet i samfundet bliver det i 1970erne og 1980erne en option at begynde at operere med innovation og entreprenørskab som nødvendige redskaber til at navigere i og udvikle samfundsøkonomien – deraf afledes den forskningsmæssige og undervisningsmæssige interesse (Drucker 1985, Cornelius et al 2006). Man begynder at opfatte entreprenørskab som et legitimt forskningsområde i 1990erne og fremefter (Grant & Perren 2002, Busenitz et al 2003, Cornelius et al 2006), til trods for adskillige diskussioner og fejlslagne forsøg på at mainstreame forskningen og teorierne helt op til i dag. På den anden side trækker det entreprenante aspekt lange spor tilbage i tiden, både til klassiske økonomiske værker, og til en længere historik indenfor den akademiske verden, hvor man allerede i 1947 på Harvard Business School begyndte at beskæftige sig med emnet (Gartner & Baker 2008). Det betyder, at feltets historie som formel 'institution' må betragtes som ganske kort, men at entreprenørskab som fænomen har været en del af det vestlige samfunds fundament i flere århundreder i forsøget på at forstå hvad, der bevæger og udvikler vores verden.

Den lange historik afspejles i de utallige definitioner på det entreprenante, som har varieret over tid. Eksempelvis påpeger Landström i sit oversigtsværk, at begrebet er så komplekst og mangetydigt, og at betydningsindholdet skifter over tid og i forhold til øjnene, der ser på det, at han ikke selv vil forsøge at indfange det med en enkelt definition. Han beretter om andre forskeres forsøg på at opliste de mest almindelige definitioner, som ofte løber op i mellem 70 og 90 forklaringer. I stedet fortæller han historien om begrebets udvikling og indhold i forhold til den generelle samfundsudvikling fra de tidligste definitioner, vi kender, og til nyere perspektiver på det entreprenante (Landström 2005).

I forhold til det definatoriske element omkring entreprenørskab finder man tillige Gartners artikel fra 1990; *What are we talking about when we talk about Entrepreneurship?*, hvor han konstaterer, at feltet stadig mangler en samlende definition af fænomenet, men at man måske heller ikke behøver en, idet kompleksiteten og de mange forskellige elementer, der kan undersøges under denne paraply, har bedst af, at ingen forsøger at indfange det mangfoldige og de mange meninger om fænomenet (Gartner 1990). Dette synspunkt bakkes op af andre forfattere fra de udvalgte tekster (Low 2001), mens andre igen argumenterer for, at den begyndende modenhed kræver en form for konsensus omkring definitioner og en forholden sig til hvad, man undersøger, når man vil forsøge at indfange det entreprenante (Shane & Venkataraman 2000). Shane & Venkataraman's artikel *The Promise of Entrepreneurship as a field of Research* kommer i øvrigt med en definition på det entreprenante, som ser ud til at have vundet genklang generelt i feltet, eftersom mange efter 2000 refererer til denne. Derfor gengives den her, dog uden fokus på individet, som beskrevet i kapitel 2:

”Entrepreneurship is concerned with the discovery, evaluation and exploitation of profitable opportunities” (Shane & Venkataraman, 2000, s. 217)

I det metodologiske kapitel henviser jeg til min egen forståelse af begrebet entreprenørskab, som i første omgang næres af den oprindelige betydning, som flere af bidragsyderne henviser til – det franske ord ’entrepreneurs’, som på dansk ville blive oversat til at ’sætte i værk’. Efter at have læst teksterne igennem, finder jeg det stadig relevant at operere med denne brede forståelse af det entreprenante og at fastholde den socialkonstruktionistiske tilgang til fænomenet, hvor man anskuer et begreb som en fleksibel entitet, hvis betydningsindhold defineres i relation til den virkelighed, som er til stede hos de definerende medlemmer til en given tid. Man kan argumentere for, at det er denne fortælling, som Landström og andre bakker op omkring med deres beskrivelser af begrebets ud – og afvikling op igennem historien uden, at de i øvrigt anvender socialkonstruktionismen som løftestang.

Ud over de to forskellige måder at anskue feltets historie på, samt de mange bud på definitioner, giver litteraturen ydermere indtryk af en divergens, som angår feltets status i relation til det eller de videnskabelige grundlag, som det hviler på. Det ser ud til, at der er opstået enten en opfattelse af feltet som grundlæggende multidisciplinært i sin konstitution, eller som bestående af et snævert antal forskere, der opretholder entreprenørskab som et mere lukket eller elitært miljø, guidet af bestemte måder at bearbejde det entreprenante på. Omkring det multidisciplinære overfor et mere elitært inspireret syn på skaberne af feltet har Herron et al undersøgt teorier om det entreprenante ud fra et interdisciplinært perspektiv. De konkluderer, at hver disciplin – her psykologi, sociologi, antropologi og økonomi, der beskæftiger sig med entreprenørskab, gør det ud fra egne teorier og metoder, og dermed forbliver upåvirkede af de andre discipliner, der præger feltet (Herron et al 1991). Ydermere konstaterer de, at det især er disse fire discipliner, der har opbygget teorierne indenfor business organization og management, som siges at være arnestedet for entreprenørskabsfeltets udspring. Dette underbygges af flere bidragsydere, og der ser ud til at være enighed om, at det er fra business og management disciplinerne, at entreprenørskab er startet ud, og i første gang legitimeret som forskningsobjekt, men også at disse er formet af de fire nævnte videnskabsområder, hvoraf tre af dem udspringer af en mere humanistisk videnskabelighed (Low 2001, Grant & Perren 2002, Groen 2005, Landström 2005, Conelius et al 2006, Gartner et al 2006, Zahra 2007). Grant & Perren understreger dog, at diversiteten i de forskellige tilgange ikke har medført en forventet grad af diversitet i meta-teoretiske perspektiver på det entreprenante, og at feltet bærer præg af:

”A dominance of the functionalistic paradigm that pervades the elite discourse of research in leading journals and acts as a potential barrier to other perspectives” (Grant & Perren 2002, s. 185).

Denne iagttagelse svarer til de forskere, der efterlyser mere kvalitativ og fortolkende forskning indenfor entreprenørskab, som jeg henviste til i metode-kapitlet. Zahra påpeger nødvendigheden af at arbejde med at ’oversætte’ teorier og metoder, der er kreeret i andre discipliner til det entreprenante felt for at kunne adressere entreprenørskabs unikke kontekster (Zahra 2007).

Samtidig er der stemmer i feltet, der taler for, at entreprenørskab skal betragtes som et forskningsobjekt indenfor eksempelvis management, og ikke nødvendigvis et selvstændigt fagområde. Dermed drejer diskussionen om legitimitet op imod det givne felt, som det entreprenante skal forstås indenfor. Busenitz et al gennemfører eksempelvis en undersøgelse af de største tidsskrifter indenfor management med publikationer i perioden 1985-1999, og må konstatere, at mindre end 2% udgøres af artikler om entreprenørskab, selvom det entreprenante anses for en væsentlig del af management området (Busenitz et al 2003). Nyere opgørelser viser, at til trods for tankegodset og opvæksten som en del af økonomiske teorier, er entreprenørskab mere eller mindre forsvundet ud af det økonomiske felt, og man har indenfor entreprenørskab endnu ikke beskæftiget sig med at fokusere på, hvad det betyder for feltets logikker at være født i en økonomisk sfære og diskurs (Pittaway 2005). Så der er forskellige tegn på, at feltet endnu ikke helt har fundet sine ben at stå på – hverken som selvstændigt forskningsområde eller som en legitim og anerkendt del af et andet.

Overfor opfattelsen af feltet som multidisciplinært finder vi andre bidragsydere, der pointerer, at det er sådan i emergerende felter, at nogle få forskere har tendens til at forme de grundlæggende antagelser og logikker, som feltet efterfølgende næres af. Conelius et al undersøger i deres artikel, hvorledes nøgleforskere citeres af andre over en given periode mellem 1986 og 2005 for herved at kunne dokumentere nøglepositionernes indflydelse. 19 personer identificeres, og forfatterne påviser, at feltet er centralt orienteret mod 'insidernes' bidrag, som der bygges ovenpå, mens de såkaldte 'outsiders', som passerer gennem feltet, sjældent citeres. Dermed konstitueres feltet snarere som self-refererende og specialiseret end fragmenteret (Cornelius et al 2006). Dette synspunkt støttes af Gregoire et al, som hævder at have fundet beviser for i en citationsanalyse, at feltet faktisk i stigende grad beror på egne bidrag, men at dette faktum taler for en selvstændiggørelse af forskningen indenfor managementvidenskaberne, som også efterspørger en konsensus som legitimeringsgrund. Samtidig argumenterer de for, at man bør anskue feltets udvikling som en cyklisk bevægelse, der til tider har syntes snævert forankret, mens det til andre tider kendetegnes ved diversitet og en multidisciplinaritet, i stedet for at vurdere det som én ting:

"Seen from this angle, the field's last 25 years appear to have evolved through two cycles of convergence-divergence: from the early 1980s characterized with a somewhat narrow anchoring on personality psychology, the field went to a period of more diverse underpinnings in the late 1980s, and then back to a more narrow anchoring on economic theories, ultimately to emerge in the early 2000s with a wider array of disciplinary anchors." (Gregoire et al, 2006, s. 359).

Denne tilgang kan siges at have dialektiske elementer i sig, hvor det elitære eller konvergerende blandes op med diversitet og fragmentering i flydende overgange, der gennem hver deres karakteristika manifesterer hinanden i en to-vejs bevægelse, som udgør det entreprenante forskningsfelts udvikling. Ud fra en socialkonstruktionistisk vinkel repræsenterer ovenstående tendenser en afspejling af et felt, der på den ene side reproducerer sig selv gennem en relativ lille og lukket kreds, der konstruerer definitioner og fortolkninger på det entreprenante fænomen, mens det på den anden side kan siges at være påvirket af forskellige discipliner, der således konstituerer

muligheden for mange stemmer og forståelser af entreprenørskab, og dermed også åbner for en kontinuerlig indlemmelse af nye perspektiver og vinkler på emnet.

Til trods for forskernes fastsættelse af feltets fremvækst til 1980'erne, henvises der i høj grad til klassiske tekster indenfor økonomi, der har bidraget til en historisk dimension på entreprenørskab, som rækker ud over det korte og nutidige tidsspænd. Schumpeter betragtes af de fleste som hovedmanden bag det entreprenante felt med sit værk fra 1934, der skelsættende formår at positionere det entreprenante menneske i økonomisk tænkning, og som efterfølgende er anvendt som inspirationskilde til at integrere det innovative element i det entreprenante som evnen til at kombinere nyt og dermed forstyrre markedet i udviklingens navn (Schumpeter 1934). Smith er knap så eksplicit omkring termen *entrepreneurship* i sit værk fra 1776, men ikke desto mindre nævnes han som en af foregangspersonerne indenfor introduktionen af entreprenørskab, idet han beskriver forretningsmandens opgaver som 'undertaker' i et kapitalistisk samfund (Smith 1776, Landström 2005). Med et stort spring i tiden må man efter min mening inkludere økonomen Drucker i udvalget af klassiske værker indenfor entreprenørskab. Han introducerer termen 'The Entrepreneurial Society' i 1985, og argumenterer dermed for en bred tilgang til det entreprenante som en innovativ aktivitet, der kan udfolde sig mange steder i samfundet og på mange måder lige fra de sociale og uddannelsesmæssige sfærer til forretningsverdenen. Han understreger, at det entreprenante samfund er ligeså vel et kulturelt og psykologisk fænomen, som det er et økonomisk og teknologisk (Drucker 1985).

I 2008 modtog den svenske forsker Bengt Johannisson *The Global Award for Entrepreneurship and Small Business Research*. Her ses igen en dominerende skikkelse, der ligesom de øvrige klassiske bidragsydere i dette udvalg af tekster, anskuer det entreprenante som en relativ bred aktivitet. Johannisson betragter entreprenørskab som en social aktivitet eller praksis med fokus på fortolkende og reflektive elementer i udforskningen af det (Steyaert & Landström 2008). En anden nordisk forsker viser som supplement, at Johannissons tilgang sandsynligvis er en del af en europæisk eller særlig nordisk tendens indenfor forskningsfeltet, hvor det entreprenante undersøges ud fra en fortolkende og kulturel praksis, der ofte foregår på mikro-niveau med en kvalitativ vinkel (Hjorth 2008).

Det er interessant, at de klassiske bidrag tilsyneladende forstår og beskriver det entreprenante noget bredere som en del af en samfundsmæssig kontekst end nyere tekster, hvor iværksætter – og virksomhedsperspektivet i højere grad kobles på (Gartner 1990, Busenitz et al 2003, Mitchell et al 2007, Timmons & Spinelli 2007). Dermed ser det ud til, at der har været en bevægelse på historisk plan, hvor man har startet med at konstruere det entreprenante bredt i en samfundsmæssig og økonomisk ramme, hvorefter feltet har udviklet en forståelse henimod en mere specifik konstruktion af det entreprenante som en aktivitet, der handler om at starte nye virksomheder.

Derefter sker bevægelsen begrebet igen i andre dele af den nyeste litteratur, hvor man forsøger at gøre definitionerne på entreprenørskab til en bred kompetence, der handler om kreativitet og en skabende tilstand, der kan anvendes på mange måder i arbejdslivet og i samfundet, og ikke kun som decideret iværksætter (Walstad 2002, Anderson 2005, Hjorth 2008, Rindova et al 2009, Manimala 2009).

Dette aspekt kobler sig til de to andre aspekter ved at cirkle omkring, hvad det entreprenante forskningsfelt har som sit særlige fokus, eller 'unit of analysis' – er det entreprenøren eller aktiviteten, og på hvilket niveau? I tekstudvalget hersker enighed om, at man har bevæget sig væk fra et snævert fokus på det entreprenante menneske til et fokus på det entreprenante som en proces eller aktivitet, og at dette er frugtbart for feltets fortsatte udvikling. Men for en udenforstående kunne det virke som om denne udvidelse af fokus til dels er blevet erstattet af en anden indsnævring – nemlig det entreprenante som forretning og opstart af virksomhed, selvom de klassiske værker foreslår en bred tilgang. Billedet er dog ikke entydigt, idet det er muligt at identificere en bevægelse hen imod den brede tilgang igen bare i dette lille udvalg af tekster.

Måske kan de klassiske værkers forankring i økonomiske teorier være forklaringen på den mere brede tilgang til det entreprenante, inden fænomenet indkorporeres i business og management konteksten som en formel forankring indenfor forskning og undervisning. Dette vil ydermere kunne forklare den indsnævring af begrebet og undersøgelser af det entreprenante som en form for virksomheds – eller iværksætteraktivitet, inden det igen bredes ud i nyere tilgange, eftersom det måske er på vej til at vokse sig til et mere selvstændigt felt med egne tidsskrifter, konferencer og begreber, hvor repræsentanter fra alle discipliner i princippet har adgang til at præge udviklingen indenfor feltet. Denne betragtning på feltets udvikling falder ikke helt i tråd med mange af bidragenes egne opfattelser af feltet som multidisciplinært i udgangspunktet, men det står dog ikke i direkte opposition til den.

Som afslutning på dette afsnit om et forskningsfelts tilsyneladende dobbelte kendetegn på flere punkter, vil jeg citere Gartner – en af de store nutidige skabere af viden om entreprenørskab – og koble hans ord med den socialkonstruktionistiske tilgang (omend han muligvis ikke ville finde det specielt passende for sit eget ståsted), som argumenterer for, at et givent fænomen til en given tid altid vil bestå af de stemmer og aktiviteter, der forholder sig til det:

”Entrepreneurship Scholarship is what Entrepreneurship Scholars pay attention to”
(Gartner et al, 2006, s. 327)

Det entreprenante menneske

Med Gartners ord om forskeres mulighed for at påvirke feltet med deres valgte opmærksomhedsområder in mente tager jeg fat på litteraturen, der specifikt knytter sig til kategorien entreprenøren som person, idet jeg i dette projekt ønsker at undersøge, om det er muligt at lokalisere eventuelle specifikke typologier, der knytter sig til entreprenøren, eftersom jeg skal undersøge en bestemt faglighed - humanisten. Dette fokus på entreprenøren som type har været udsat for megen kritik i forskningsfeltet. Gartner var faktisk ophavsmand til et opgør med selvsamme i 1980'erne, da han med succes argumenterede for, at perspektivet skulle vendes fra person til aktivitet i relation til entreprenørskab (Gartner 1988). Det følgende er ikke et forsøg på at vende tilbage til den klassiske tilgang til det entreprenante, idet Gartners kritik angik den del af feltet, der opererede med, at personer fødes som entreprenører. Min agenda er en anden. Jeg

forsøger at indkredse, hvordan feltet indtil nu socialt har konstrueret entreprenøren for at kunne forholde humanisten til denne konstruktion.

18 forskningsartikler og 2 bøger fra perioden 1960 til 2010²³ udgør den mængde tekster, som jeg medtager til at belyse det signifikante og meget omdiskuterede emne – entreprenøren som person i litteraturen indenfor feltet entreprenørskab. Det er naturligvis komplekst at adskille litteratur om feltets historie og definitioner fra denne type litteratur, da disse ting er flettet ind i hinanden, men i kategorien har jeg valgt at indlemme tekster, der enten specifikt betoner entreprenørens særlige kendetegn og status som individ, eller diskuterer denne tilgang. På den led kommer disse tekster til at repræsentere den vinkel på analysen, selvom de i princippet ligeledes kunne inkluderes i kategorien om feltets historik og definitioner.

Næsten samtlige udvalgte artikler henviser til to overordnede bevægelser, som jeg vil forholde mig til i analysen. Som en konsekvens af udviklingen generelt i samfundet de sidste århundreder og i forlængelse af de skiftende definitioner på det entreprenante, fremkommer toneangivende forfattere med deres opfattelse af det særlige ved det entreprenante menneske. McClellands værk fra 1961 – *The Achieving Society* – repræsenterer en tendens i feltet, som mange tekster henviser til, nemlig at man i lang tid har forsøgt at indkredse karaktertræk, som kunne peges på entreprenant potentiale²⁴, for at blive i stand til at udvikle teorier og værktøjer, der kan understøtte entreprenører i samfundet. Som repræsentant for den anden bevægelse, opgøret med det traditionelle syn på det entreprenante menneske i 1980'erne, finder vi Gartners meget citerede artikel – *Who Is An Entrepreneur? Is the wrong Question* – som efterfølgende kommer til at sætte dagsorden for feltets diskussion af entreprenøren som person. Det ses eksempelvis ved, at samtlige tekster, der udgives efter Gartners artikel fra 1988, forholder sig enten kritisk til entreprenøren som en særlig person eller 'natural born', eller forsøger at moderere denne tilgang ved at udvide måden, man kan forstå det entreprenante menneske på i denne optik, som vises nedenfor i analysen. I og med, at jeg primært har indsamlet litteratur, der placerer sig efter år 2000, beror en del af gennemgangen på andres gennemgange af det 'traditionelle' syn på det entreprenante menneske, og samtidig vil der flere repræsentanter for den moderate tilgang til emnet i forlængelse af den skelsættende diskussion fra slutningen af 1980'erne.

Med det menneskelige aspekt som indgangsvinkel til et blik på det entreprenante, må man igen hente inspiration fra Schumpeter og økonomiske teorier for at forstå den historiske udvikling, der skal ledsage en forklaring på forsøgene på at destillere træk i personligheden frem i mennesker, der agerer entreprenant. Som beskrevet i både Schumpeter (1934), McGregor (1960) og McClelland (1961), går det på et tidspunkt op for verden og økonomerne, at vækst og udvikling ikke kan forklares udelukkende ud fra statisk systemtankegang. Linaritet er ikke det eneste svar på udvikling, og udvikling er ikke lineær. Ligesom ved så mange andre fænomener, bringer det moderne livssyn mennesket i centrum i forklaringsmodellerne på vores samfund og virkelighed. Entreprenørskab er ingen undtagelse, og en betoning af det entreprenante eller innovative som kendetegnet ved at

²³ Se litteraturliste 4 side 315 med oversigt over teksterne i denne kategori

²⁴ Ligesom man også har diskuteret det indenfor ledelse, hvor McGregors bog *The Human Side of Enterprise* (1960), kan ses som et lignende eksempel herpå, og som derfor er taget med i litteraturudvalget.

medføre disequilibrium (Schumpeter 1934), vidner om en stigende bevidsthed om, at nye tiltag ethvert sted i samfundet må initieres af noget – ofte et menneske. Det er dette menneskelige aspekt, som herefter i forskningen adresseres, og i øvrigt blev det i en længere periode, inden det blev elimineret som forklaringskraft i de økonomiske teorier, som længe styrede vores opfattelse af vækst og udvikling (Landström 2005).

Helt tilbage til år ca 1700 har der været gjort forsøg på at definere entreprenøren og dennes kendetegn. Cantillion nævnes som en af de første inspirationskilder med fokus på entreprenøren som en rationel beslutningstager, som tager en risiko (Carland et al 1984, Landström 2005). I perioden 1700-1900 nævnes følgende bidragsydere som signifikante for synet på det entreprenante menneske og dets kendetegn:

Cantillion (1700):	Rational decision maker, takes risks
Smith (1776):	Undertaker, business man
Say (1816):	Co-ordinating agent
Mill (1848):	Bearer of risk

Derefter byder de første to tredjedele af 1900-tallet på mange bud på, hvordan det entreprenante menneske tænker, handler, og ser ud indvendigt i forsøget på at finde metoder til at håndtere dette ukontrollerbare element, der tilsyneladende ikke lader sig håndtere af de rationelle logikker, der ellers har domineret økonomi og organisationstænkning. Ud fra litteraturen forekommer især de personlige karakteristika at være dominerende i den sociale konstruktion af det entreprenante, mens faktorer som alder, køn, social status og uddannelse eksempelvis fylder mindre i denne periode. De vigtigste betragtes som:

Schumpeter (1934)	Innovative, creative, disturber
McClelland (1961)	Need for achievement, risk taking
Rotter (1966)	Internal locus of control
Kirzner (1979)	Alert to opportunities

Da vi når 1980erne, er forskningsfeltet entreprenørskab som nævnt ved at blive dannet, og man er samtidig blevet klar over, hvilken betydning mindre virksomheder og ledelse generelt har for væksten i samfundet. Carland et al (1984) artikel forsøger at skelne mellem almindelige virksomhedsejere og entreprenører med Schumpeter i baghånden, idet de frygter en sammenlægning af de to kategorier, og dermed en nedtoning af det særlige entreprenante ved at etablere sig med en forretning. Det skelsættende element er innovation og ønsket om vækst, mener forfatterne, og derved berører de et af de helt centrale aspekter af det entreprenante – forbindelsen til innovationsbegrebet, som jeg også må adressere i relation til min egen definition på entreprenørskab i relation til universitetsstuderende, og som Schumpeter selv mente var et væsentligt træk ved entreprenøren (Schumpeter 1934).

Det er til dels dette forsøg på at give den entreprenante person særlig status i kraft af dennes karakter eller tilbøjelighed til at handle i modsætning til andre typer af eksempelvis virksomhedsejere, som får Gartner til i 1988 at udfordre de eksisterende beskrivelser af det entreprenante. Han argumenter for, at forskningen indenfor entreprenørskab alt for længe har spurgt hvem entreprenøren er, i stedet for at koncentrere sig om at se på hvad, der faktisk foregår, når det entreprenante sker. Han redefinerer det entreprenante felts fokus ved at argumentere for at; *Entrepreneurship is the creation of new organizations*”(Gartner, 1988, s. 62). Dermed cementerer han traditionen indenfor behaviourismen, der fokuserer på adfærd og processer frem for underliggende motiver og valg baseret på individets karakter.

Carland et al responderer faktisk på denne kritik ved at imødekomme behovet for at se på adfærd, men ved at hævde, at man burde undersøge både-og (Carland et al 1988) – et synspunkt, jeg i øvrigt med dialektikken som bagland kan tilslutte mig. Herefter ses et stort antal bidrag, hvor mine udvalgte tekster bare er et udpluk i mængden, der beskæftiger sig med at diskutere og empirisk undersøge sammenhængen mellem det entreprenante og individet – eller mangel på samme.

De resterende 15 bidrag i denne kategori består for det første af artikler, der trækker på tidligere kendetegn på entreprenører for at undersøge udvalgte træk (Littunen 2000, Chattopadhyay & Ghosh 2002, Howorth & Coupland 2005²⁵, Nair & Pandey 2006, Mills & Pawson 2006, Perren (årstal ukendt), Down & Warren 2008). Flere af dem betoner det faktum, at entreprenører selv ofte manifesterer deres entreprenante identitet op imod disse traits (Howorth & Coupland 2005, Mills & Pawson 2006, Down & Warren 2008). Det er ikke til at sige, om dette indikerer en inkonsistens mellem feltets generelle afvisning af karaktertræks betydning og entreprenørnes egne antagelser om sig selv, men interessant er det i hvert fald, at tre ud af disse syv artikler viser dette. For det andet forsøger et antal artikler at redefinere måderne, man kan teoretisere om entreprenante på uden fuldstændigt at glemme mennesket i det (Hoang & Gimeno 2005, Goss 2005, Mitchelmore & Rowley 2009, Haynie et al 2010).

Hvis man kobler de to foregående oversigter over kendetegn på entreprenøren med ord fra disse artikler, får man tilsammen et antal ord, der faktisk er gået igen i over 300 år til trods for de beskrevne skiftende forståelser af entreprenørskab i den første kategori. Nedenfor oplistes alle forfatterne i den udvalgte mængde litteratur med de ord, som de bruger om det entreprenante menneske i deres tekster. Det er min overbevisning, at disse kendetegn også reflekterer synet på entreprenørskab hos de forskellige forfattere således, at der dannes en forbindelse til emnet ovenfor. Der er ikke taget hensyn til, om ordene stammer fra dem selv eller deres forholdene sig til kendetegnenes gyldighed. Oversigten tjener alene til det formål at vise, at hen over en ganske lang periode er det stort set de samme ord, der går igen til at konstruere entreprenøren som person, og at disse ord ikke umiddelbart ser ud til at være på retræte i publikationerne, selvom feltet antyder enighed om, at de ikke er dækkende til at beskrive det entreprenante menneske:

²⁵ Disse forfattere anvender dog trækkene som inspiration til at undersøge, hvad entreprenører faktisk gør, der kan kobles med dette, og dermed bakker de egentlig op omkring proces-tilgangen.

Schumpeter (1934):	Innovative, creative, disturber
McGregor (1960):	Leader
McClelland (1961):	Need for achievement, risk taking, deals with ambiguity, profit-focused
Carland et al (1984):	Rational decision maker, risk taker, manager, bearer of risk, innovator, focus on profit and growth
Gartner (1988):	Need for achievement, locus of control, risk taking, starts up a venture
Carland et al (1988):	Rational decision maker, undertaker, risk bearer, organizes a business
Gartner et al (1994):	Starts and manages a venture, acting and thinking
Littunen (2000):	Innovative, will to act, takes risks, co-operates, grasps opportunities, need for achievement, locus of control, networker
Chattopadhyay & Ghosh (2002):	Catalyst, individual, seeks risks, deals with uncertainty, interdependent, family integrity, need for achievement, internal locus of control
Sarasvathy (2004):	self-efficacy, risk propensity
Jones & Spicer (2005):	Need for achievement, internal locus of control, low risk aversion, self-reliance, extraversion
Goss (2005):	Rational, egoistical, self-centered
Hoang & Gimeno (2005):	locus of control, innovation, perseverance, dynamism, autonomy, individualism, risk-taking, bearing risk, manage uncertainty, self-efficacy
Howorth et al (2005):	innovator, risk taker, co-ordinates resources, alert to opportunities, founder, networker
Nair & Pandey (2006):	Innovation, internal locus of control
Mills & Pawson (2006):	Risk taking, independent, action-oriented, networker
Perren (xxxx):	Risk acceptance, innovation, need for achievement, belief in control, initiator of new activities, ambiguity tolerance, need for independence, identifier of market opportunities
Drakapoulou & Anderson (2007):	Individualistic, agent of change, hero
Down & Warren (2007):	Risk taker, brave, ambitious, growth-oriented, self-sufficient, autonomy

Mitchelmore &
Rowley (2009):

NB: Skriver om kompetencer og ikke karaktertræk

Haynie et al (2010):

Motivated tactician, fully engaged thinker, senses and acts under uncertain conditions, need for achievement, risk taking, tolerance for ambiguity, locus of control, self-efficacy, goal setting.

Der er fire artikler i dette udvalg, der på hver sin måde står for en decideret kritisk tilgang til trait-tilgangen (Gartner et al 1994, Sarasvathy 2004, Jones & Spicer 2005, Drakopolou & Anderson 2007). Fælles for dem er, at de arbejder på at opløse det entreprenante individ eller fokus på termen 'the entrepreneur', og bearbejde begrebet som en form for mytisk vedhæng fra tidligere tider. De er dog medtaget i oversigten for at illustrere, at de også henviser til karaktertræk, der kan beskrive entreprenøren.

Hvis man indtager den stilling, at ord, der kontinuerligt reproduceres igennem et forskningsfællesskab, medvirker til en social konstruktion af et fænomen – også selvom man blot refererer til og diskuterer andres tidligere definitioner²⁶ – så kan denne oversigt tjene til en pointe om, at et fåtal af ord i høj grad har været med til at sætte dagsordenen for, hvordan man forstår det entreprenante menneske i trait-optikken helt frem til i dag, også selvom man ikke nødvendigvis sympatiserer med dette. En anden iagttagelse, man kan gøre sig er, at de oprindelige ophavsmænd ser ud til at påvirke nutidige refererede kendetegn ganske kraftigt, og at kun få ord er kommet senere til dette perspektiv, såsom *thinker*, *self-efficacy*, *networker*, *focus on profit and growth* og *tolerance for ambiguity*.

Konklusionen på dette afsnit er, at det ser ud til, at nogle stadig leder efter, eller i hvert fald diskuterer betydningen af de menneskelige egenskaber i litteraturen om entreprenørskab til trods for en common sense antagelse om, at der på nuværende tidspunkt i entreprenørskabsfeltets historie er etableret nogenlunde enighed om, at det entreprenante bør anskues bredt, og at det handler om processer, snarere end personer eller individer. I den mindre mængde tekster, der blev udvalgt til analysen af dette, er der tegn på, at forskningsfeltet endnu mangler en sammenhæng mellem det entreprenante som en funktion eller proces og den menneskelige (X)-faktor. Man diskuterer ofte enten-eller, og det kan for en udenforstående komme til at se ud som om man har konstrueret en forståelse i feltet, der går på, at det er umoderne eller indskrænket at have fokus på de menneskelige karaktertræk, og at disse under alle omstændigheder ikke skal anses som medfødte. Trait-tilgangen er officielt blevet forkastet og udvidet med en tro på, at det entreprenante kan udvikles som en generel kompetence, vi alle i princippet har mulighed for at erhverve os, og at tilbøjelighed skal anskues som en kompleks palette af mange elementer, så som alder, køn, geografi, uddannelse, social status, etnicitet og andre faktorer, omend disse faktorer fylder relativt lidt i forhold til de oplyste menneskelige karaktertræk, som feltet tilsyneladende stadig kredser om på den ene eller anden facon.

²⁶ Her falder jeg for samme kritik – min reproduktion bidrager i lige så høj grad til fastholdelsen af disse kendetegn

Alternative perspektiver på det entreprenante

Den udvalgte litteratur i den tredje kategori, der kan kategoriseres som nyere perspektiver og alternative fremstillinger af de entreprenante, består af 21 artikler og 4 bøger²⁷. Kategorien repræsenterer en blanding af tekster, der på forskellig vis supplerer den tankegang, der må siges at dominere det entreprenante forskningsfelt, og som er argumenteret i afsnittet om entreprenørskabsfeltets historie og definitioner. Jeg har her udvalgt et antal bidrag, som enten anvender en mere fortolkende, en kritisk eller en elaborerende tilgang til, hvordan man kan forstå og undersøge det entreprenante og således udvide de erkendelser, der findes indenfor den mere traditionelle måde at behandle fænomenet på. Dette for at undersøge, om perspektivet udvider forståelsen af den skitserede tilgang, hvor de mange faktorer hver især bidrager til en nuanceret tilgang til fænomenet.

En første umiddelbar kategorisering af denne meget brogede litteratur emnemæssigt forstået, viser tre overordnede kategorier, som bidragene kan deles ind efter, og som jeg aktivt har forsøgt at indlemme i litteraturen:

- Multidisciplinære tilgange til entreprenørskab. I forlængelse af kategoriseringen af den historiske udvikling indenfor entreprenørskab blev det klart, at mange forskere anser feltet for at være multidisciplinært – enten af natur eller som konsekvens af et fragmenteret forskningsfællesskab (eller mangel på samme). Derfor vælger jeg her at søge efter nyere bidrag, der kan eksponere denne diversitet. Formålet er at finde ud af, hvad disse udvalgte bidrag søger at tilføre det entreprenante felt, og med hvilke begrundelser. Samtidig ønsker jeg at lokalisere konkrete eksempler, som faktisk benytter sig af perspektiver hentet udenfor management og business traditionerne. Jeg ser tendens til, at disse bidrag er af nyere dato, og derfor placeres de også i denne overordnede kategori, selvom en del i feltet hævder, at det multidisciplinære har været der fra starten.
 - Diskursiv, narrativ, lingvistisk tilgang (Cohen & Musson 2000, Ogbor 2000, Hjorth & Steyaert 2004, Steyaert & Katz 2004)
 - Fænomenologisk tilgang (Cope 2005)
 - New Movements (Steyaert & Hjorth 2003)
 - Populærvidenskabelig tilgang (Drayton 2005)
- Elaboreringer indenfor det entreprenante. Som et interessant aspekt af forskningen indenfor entreprenørskab, der også hæfter sig på min egen undersøgelse, er jeg stødt på diverse elaboreringer af det entreprenante. Da jeg gik i gang med at søge efter litteratur om humanistisk entreprenørskab, opdagede jeg, at mange andre har forsøgt at udvide måderne man kan definere den entreprenante typologi på. Jeg har

²⁷ Se litteraturliste 5 side 317 med oversigt over teksterne fra denne kategori

derfor valgt at inkludere repræsentanter for et antal elaboreringer af entreprenørskab, som kan supplere den elaborering, som jeg selv kigger på – den humanistiske. Jeg vil gerne undersøge, hvorledes de er skabt og med hvilke argumenter for at se, om der er noget at hente der i relation til den humanistiske vinkel. Følgende elaboreringer er medtaget og med følgende bidrag:

- Socialt entreprenørskab (Parkinson 2005, Chell 2007, Parkinson & Howorth 2008, Schøtt 2009)
 - Female entrepreneurship (Ahl 2006, Liberg et al 2008, Gupta et al 2009)
 - Family entrepreneurship (Hamilton 2006)
 - Academic entrepreneurship (Brennan & McGowan 2006)
 - Humanistisk entreprenørskab (Kupferberg 1998)
- Det socialkonstruktionistiske perspektiv på entreprenørskab. Eftersom dette projekt er præget af min egen valgte tilgang indenfor dialektisk socialkonstruktionisme, finder jeg det relevante at undersøge, hvorledes andre bidrag med samme tilgang har udforsket det entreprenante. Dette perspektiv er placeret i denne del af analysen, idet det er tydeligt, at det socialkonstruktionistiske blik er opstået som en nyere måde at anskue entreprenørskab på, hvilket også afspejles i litteraturen, som ligger tidsmæssigt efter år 2000.

(Repræsentanterne er: Smith & Anderson 2003, Nicholson & Anderson 2005, Downing 2005, Fletcher 2006, Anderson & Smith 2008, Chell 2008, Lindgren & Packendorff 2009)

Resultaterne af den første gennemlæsning ud fra de tre skitserede kategorier identificerer nogle interessante synspunkter, der er fælles for alle tre. For det første ser det ud til, at argumenterne for at tilføre feltet noget nyt enten skal findes i en:

1) Overbevisning omkring kontinuerlig udvikling som kardinalpunkt for det entreprenante.

Eller en:

2) Kritisk forholden sig til feltets hidtidige positionering, og et behov for at udvide horisonten.

Disse to synspunkter repræsenterer teksternes udgangspunkt og deres legitimerende trædesten i forhold til at bevæge sig ind på alternative ruter at undersøge det entreprenante fænomen på. Så enten argumenterer man for, at ens nye perspektiv er en naturlig forlængelse af en forskningstradition og et fænomen, der i sig selv er komplekst og multifacetteret, eller også

'angriber' man feltet for at være indskrænket i sin måde at anskue og undersøge det entreprenante på, som herefter kræver alternative metoder og synsvinkler.

I relation til kategorien, der har afsæt i den multidisciplinære tilgang, har Steyaert & Hjorth samlet en række artikler, hvor forfatterne alle beror på Steyaert & Hjorths udsagn om, at *"There is not one entrepreneurship, but many"* og at det derfor er nødvendigt med en måde, hvor man søger at *"enacting research of entrepreneurship in entrepreneurial ways"* (Steyaert & Hjorth, 2003, s. 5 og 6). Eksempelvis viser Fayolle, at der er sket en bevægelse fra det individuelle til det processuelle, fra det statiske til det dynamiske, samt fra en positivistisk til en konstruktivistisk tilgang, hvilket åbner op for at undersøge det entreprenante med kvalitative, fortolkende metoder, der følger processer over tid, og som har fokus på, hvorledes mennesker konstruerer det entreprenante (ibid, s. 38). Denne anskuelse præciserer de i den efterfølgende bog, hvor især det, de definerer som *"The linguistic turn and the performative turn"* symboliserer en konkret bevægelse hen imod det entreprenante som et kulturelt og socialt fænomen, der handler om dagligdags praksis, og derfor også om sprog og fortællinger (Hjorth & Steyaert 2004). Her fornemmer man en større positionering i forhold til den mere traditionelle måde at definere det entreprenante på; som noget, der handler om virksomhedsskabelse. Endnu mere kritiske bliver de to forfattere i deres artikel fra 2008, hvor de hævder, at den brede forståelse af entreprenørskab sjældent bringes i spil, men at den skal bringes tilbage sit naturlige sted – i samfundet og ikke indenfor økonomisk tænkning (Steyaert & Hjorth 2008).

En anden kritisk repræsentant finder vi i Ogbors i øvrigt flittigt citerede artikel fra 2000, hvor han analyserer elementet af magt og ideologisk kontrol indenfor feltet ved at se på den stereotypiske forestilling om entreprenøren, der efterlader mange mulige entreprenører udenfor interessefeltet – herunder kvinder og etniske minoriteter. Han fokuserer på den entreprenante arketype som hvid mand i fyrrene, og argumenterer for, at det er nødvendigt at dekonstruere den dominerende diskurs for at finde nye metoder og nye 'units of analysis' for: 'som vi råber i skoven, får vi svar' (Ogbor 2000). Cohen & Musson understøtter den diskursive tilgang som plausibel ved deres empiriske case studie, hvor de viser, at også de egentlige entreprenører definerer sig selv op imod de herskende fælles antagelser om, hvordan en entreprenør er, og hvad de laver (Cohen & Musson 2000). En anden forfatter anvender en fænomenologisk tilgang til også at beskrive, hvorledes virkelighedens entreprenører opfatter sig selv og deres aktiviteter, idet han henviser til en generel udvikling indenfor forskningen, der åbner op for et mere fortolkende paradigme, som han så gerne vil bidrage til (Cope 2005).

Afslutningsvis har jeg inddraget en mere populærvidenskabelig tekst for at understrege, hvor mange fagligheder, der byder ind på det entreprenante fænomen. Netop dette emne ser ud til at invitere til det multidisciplinære på den led, idet entreprenørskab også har en aktie i den samfundsmæssige udvikling, og derfor udgør et interessefelt for mange andre end bare forskere. Drayton placerer sig i den lejr, der anser det entreprenante som en naturlig del af udviklingen, og skriver sine berømte ord: *"Everyone a Changemaker"* som en beskrivelse af den entreprenante adfærd, som rigtig mange er begyndt at udvise i hele samfundet og ikke kun i forretningsverdenen (Drayton, 2005).

Som en konsekvens af feltets opfattelse af tendensen imod en udvikling og multifacetterede tænkning indenfor entreprenørskabsforskningen, er der opstået såkaldte elaboreringer, der fokuserer på bestemte, og nye typer at udforske som entreprenante. Igen er der forskellige måder at anskue udviklingen på, som hæfter sig på den beskrevne distinktion. I det spinkle udvalg, hvor repræsentanter for de udvalgte retninger er lokaliseret, ser en af de nyeste tendenser ud til at være socialt entreprenørskab, hvilket matcher den efterspurgte forståelse af de entreprenante i det foregående afsnit. Senest er emnet socialt entreprenørskab medtaget i den årlige danske del af GEM-undersøgelse fra 2009²⁸ som en særlig vinkel på fænomenet, da det anses for at være i stærk vækst. Forfatteren opererer med en bred tilgang til entreprenørskab, som efterfølgende åbner op for en inkludering af de mange sfærer, som det kan blomstre i - herunder det sociale. Man anvender den brede tilgang til at konkludere, at det sociale aspekt af entreprenørskab åbner op for en øget procentdel af den danske befolknings deltagelse med fokus på kvinder og ældre i den frivillige sektor (Schøtt 2009). Flere andre i udvalget bringer socialt entreprenørskab på dagsordenen. Mens Chell ligesom Schøtt anerkender den mangfoldige brug af begrebet, der principielt inkluderer mange typer entreprenører (Chell 2007), problematiserer Parkinson og Howorth koblingen mellem den ordinære entreprenante diskurs og den sociale ved at hævde, at de såkaldte sociale entreprenører henter deres motivation og identifikation i moralske og sociale argumenter snarere end entreprenante (Parkinson & Howorth 2008). Dette argument bakkes op i en artikel fra året før, hvor der konkluderes, at de entreprenante personer selv ikke ser ud til at kunne identificere sig begrebsmæssigt med termen 'social entrepreneur', og at det derfor er et konstrukt, skabt af folk, der forsker i emnet (Parkinson 2007).

Mere kritisk bliver blikket, når man ser på bidragene om familie og køn indenfor entreprenørskab. Her er den klare holdning, at stereotyper har holdt et reelt og mere nuanceret billede af det entreprenante væk fra forskningen indtil nu, og at nye typologier er kommet til mere på trods af end i kraft af feltets selvforståelse i forhold til hvem, der opfattes som entreprenører. Konsekvensen er, at både mænd og kvinder opfatter det entreprenante som noget maskulint, når man undersøger det empirisk (Gupta et al 2009). Ahl påviser i sin sammenligning af maskuline, feminine og entreprenante ord, at det entreprenante overvejende konnoterer maskulinitet (Ahl 2006). Hamilton påpeger, at udforskningen af kvinder og deres rolle i familie foretagender er et overset, men relevant område, fordi man har set det entreprenante som et individuelt ejer-fænomen. Hendes empiriske undersøgelse modificerer den patriarkalske synsvinkel, og konkluderer, at kvinder også tager del i de komplekse beslutningsprocesser i entreprenante familievirksomheder, og derfor bør inkluderes fremover (Hamilton 2006).

De to andre elaboreringer – den akademiske og den humanistiske tager begge afsæt i den naturlige udvikling indenfor det entreprenante felt, og argumenterer for, at tiden nu er kommet til at dykke ned i de enkelte 'former' for at kunne forstå, hvordan forskellige mennesker håndterer den entreprenante proces. Kupferberg pointerer vigtigheden i at integrere det processuelle og karrierebetonede argumenter for at vælge den entreprenante vej, når man er humanist – især fordi

²⁸ GEM står for Global Entrepreneurship Monitor og har til formål at opgøre årligt, hvor stor iværksætteraktiviteten er på internationalt plan i de forskellige lande

hans analyser viser, at det på det givne tidspunkt i den humanistiske kultur ikke anses for at være en attraktiv karrierievej at blive selvstændig (Kupferberg 1998), mens Brennan & McGowan understreger akademisk entreprenørskab som en fremtidig vigtig samfundsdimension på grund af den status, som viden og teknologi har fået som konkurrenceparameter, og at man desuden skal se på den akademiske entreprenør som en del af et komplekst internt og eksternt system alt efter den universitære kontekst (Brennan & McGowan 2006).

I relation til den tredje og sidste kategorisering, der omkranser det entreprenante med en socialkonstruktionistisk vinkel, er fællesnævneren naturligvis, at det entreprenante er en dynamisk og social entitet, der begrebsmæssigt drives frem af de meninger, der giver sig til kende i og udenfor feltet. Artiklen *'Social constructionism and entrepreneurship'* påpeger mulighederne for at udvide de analyseobjekter, der kan være indenfor entreprenørskab med nye metoder baseret på socialkonstruktionisme (Lindgren & Packendorff 2009), og udgør dermed et fælles udgangspunkt for alle artiklerne. I de øvrige bidrag er der så forskellige vinkler på, hvorfor den socialkonstruktionistiske tilgang er til stede. En artikel anvender tilgangen til at belyse de hidtidige ubelyste dimensioner omkring selvforståelse og narrativer blandt entreprenører, når de fortæller om deres liv (Downing 2005), mens en anden stiller skarpt på, om entreprenørskab kan kombineres med moral, hvis man ser ud over den snævre, kapitalistiske forståelse af fænomenet (Anderson & Smith 2007). Fletcher opponerer mod den strukturelt-deterministiske tilgang og den kognitive agent teori i relation til at anskue entreprenørskab som dét at søge og udnytte muligheder²⁹ ved at hævde, at det socialkonstruktionistiske perspektiv kan bidrage til at forstå personers opfattelse af muligheder som en social og relationel proces (Fletcher 2006). En anden artikel lægger sig op ad dette synspunkt, idet forfatterne peger på det emergerende aspekt ved en entreprenant livsbane, og guider via socialkonstruktionismen læseren væk fra den individuelle helt, der fødes og dør som entreprenant (Smith & Anderson 2003). Samme Anderson går i en anden artikel ind og diskuterer de myter, der reproduceres i medierne (Nicholson & Anderson 2005).

Som en sidste repræsentant for det socialkonstruktionistiske perspektiv på entreprenørskab, har jeg valgt at inkludere Chell, der i 2008 henleder opmærksomheden på den 'gamle' diskussion om entreprenøren som person. Chell kommer i sin analyse frem til, at begrebet 'entreprenør' er et socialt konstrukt, der tager form efter øjnene, der ser, og tiden, det defineres i – kort sagt; konteksten. Hun udforsker det entreprenante gennem forskellige variabler, linser, og konkluderer, at billedet af det entreprenante menneske skifter alt efter position og teoretisk eller disciplinært udgangspunkt. På den led kan Chell siges at samle alle de forskellige synsvinkler, som dette kapitel afdækker, nemlig at der er mange øjne, der ser, men at de ofte ser noget forskelligt, og at der derfor er stærke elementer af subjektivism og selektion i de mange forskellige konstrukter. Med Chells ord slutter den første analytiske kategorisering af litteraturen om entreprenørskab – også stærkt farvet af mine øjne og teoretiske præferencer:

"The latest safari – the hunt for the heffalump – has ended. I believe that it is now possible to see all the structural parts that make up the beast. But it is not possible to

²⁹ Som blev refereret til som en gængs definition af det entreprenante i afsnittet om feltets historie

understand the beast without an understanding of the context – the plains in which it roams. This safari has been most enjoyable” (Chell, 2008, s. 267)

Opsummering på den første læsning ud fra de overordnede kategorier

Som en forbindelse mellem første og anden analytiske kategorisering bliver jeg opmærksom på, at det kunne være interessant at producere et koordinatsystem, der skal illustrere, hvorledes den udvalgte litteratur forstår og definerer det entreprenante ud fra læsningerne af indholdet af de overordnede kategorier indenfor entreprenørskabsfeltet. Det forekommer gennem læsningerne, at en del forfattere på tværs af tid og positionering i forhold til den generelle konsensus om feltets bevægelse fra person til proces og sin brede selvforståelse, har tendens til at definere det entreprenante noget snævrere end man kunne forvente til trods for min ambition om at udvælge litteratur, der må formodes at give et mangfoldigt og bredt indtryk af feltet og dets udvikling op til i dag.

Jeg vælger derfor at indskyde et mellemlid i den skitserede fremgangsmetode ved at se på, hvordan de udvalgte forfattere begrebsliggør det entreprenante uden at skele til, hvor de ellers er placeret i de tre kategorier som det første led i forklaringen på forskningsspørgsmålet. Det handler om at vise udviklingen i forståelsen af det entreprenante, og samtidig skitsere det begrebslige landskab, der kan bygges op ved at identificere deres definitioner ud fra de overordnede bevægelser. På tværs af de overordnede kategorier er det for mig tydeligt, at litteraturen kan inspirere til at forme to akser i et koordinatsystem, som illustrerer de forskellige tyngdepunkter i forståelsen af det entreprenante, som jeg vil argumentere for, danner basis for den måde, forskningsfeltet undersøger sit fænomen på. Det er min forhåbning, at en placering af litteraturen i dette koordinatsystem kan bidrage til en del af forklaringen på, hvorfor humaniora endnu ikke er inddraget i udforskningen af det entreprenante. Med Gartners ord handler det om, at der i et givent felts udvikling kan være indlejrede antagelser tilbage, som dikterer et særligt fokus på fænomenet omend der er velvilje til nye perspektiver:

“We need to give serious consideration to articulating our beliefs about entrepreneurship and to recognizing that these beliefs influence the kinds of questions we ask ourselves and others about this topic.” (Gartner, 1990, s. 27)

Gennem den første læsning under de identificerede kategorier er det efter min mening muligt og ‘retfærdigt’ overfor litteraturen at opstille følgende to akser i koordinatsystemet, som på en relevant facon viser den udvalgte litteraturs positionering i forhold til forståelsen af det entreprenante. På den vandrette linje placeres *Entreprenøren som person eller type* i den ene ende, mens *Entreprenørskab som proces eller rolle* placeres i den anden ende. Historisk og nutidigt diskuterer forskningsfeltet, om det er mest hensigtsmæssigt at undersøge fænomenet i form af individet, eller om det giver mere mening at forholde sig til det entreprenante som en aktivitet eller proces, hvilket opdelingen i kategorierne også afspejler. For at gøre positionerne overskuelige deler jeg det op i disse to punkter på skalaen, og placerer repræsentanterne for den udvalgte litteratur ind alt efter

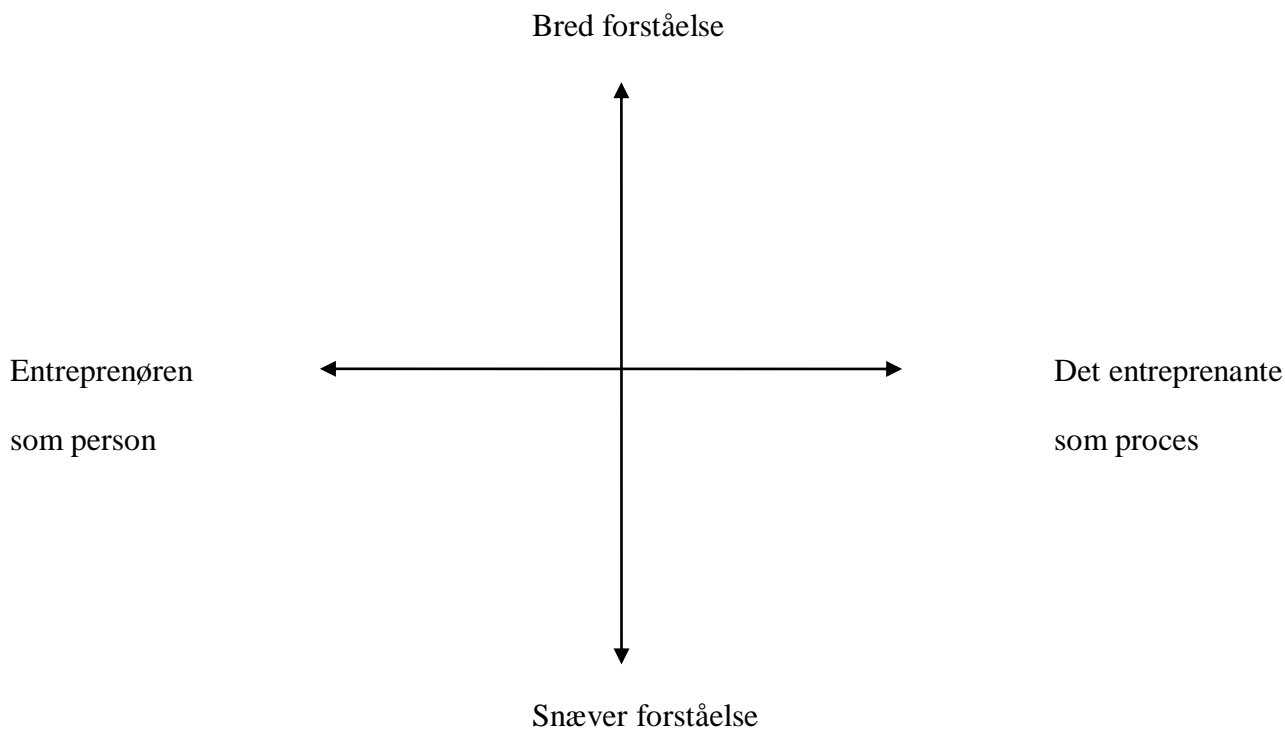
deres overvejende fokus. På den lodrette akse opererer jeg med den anden store bevægelse, som den indledende læsning har vist. Der er en klar tendens til en erkendelse af, at det entreprenante kan anskues som en ressource til at inkludere flere typer eller aktiviteter end tidligere, hvor det i den snævre forstand blev set som virksomhedsopstart.

Mine iagttagelser understøttes i oversigtsværket af økonomen Hans Landström, som jeg anvender som baggrundslitteratur i dette kapitel til at diskutere mine analytiske valg op imod. Bogen *'Pioneers in Entrepreneurship and Small Business Research'* fra 2005 er ikke med i den egentlige litteraturanalyse til koordinatsystemet her, idet Landströms værk er en historisk redegørelse om feltets udvikling og ikke et bidrag, hvor han som nævnt ønsker at positionere sig definatorisk.

Landströms beskrivelser bekræfter umiddelbart akserne i koordinatsystemet og de overordnede kategoriseringer af den udvalgte litteratur, idet han pointerer bevægelsen og diskussionen af det entreprenante som proces overfor entreprenøren som person, det multidisciplinære overfor det snævre som et kendetegn ved feltet, skitserer de forskellige forståelser af det entreprenante til forskellige tider og blandt forskellige skoler indenfor feltet, samt kæder det overordnede felt sammen med underfeltet entrepreneurship education (Landström 2005). Jeg vil placere repræsentanterne i forhold til dette parameter for at finde ud af, i hvor høj grad en henholdsvis snæver eller bred forståelse af det entreprenante gør sig gældende i litteraturen, og hvordan den kan forstås i et historisk perspektiv. Dermed er det min formodning, at positioneringen af litteraturen kan medvirke til at give et fingerpeg om, om feltet som helhed er på vej mod en bred forståelse af det entreprenante, eller om det er en mindre skare af forskere, der anskuer det på denne facon. Ligeledes får jeg ved hjælp af koordinatsystemets anden akse sandsynliggjort, om vi virkelig er på vej væk fra en forståelse af entreprenøren som en bestemt person, sådan som mange ser det, og på vej mod en forståelse af det entreprenante som en proces eller måde at arbejde på, der så skulle åbne op for en større mangfoldighed indenfor hvem, der kan betragtes og undersøges som entreprenant.

Det er endvidere min forhåbning, at koordinatsystemet kan anvendes til at illustrere den udvalgte litteratur indenfor entrepreneurship education og humaniora, omend de summerende bevægelser kan vise sig at være nogle andre end de identificerede i dette koordinatsystem.

Hensigten er at lade to akser udgøre muligheden for at placere de forskellige bidrag i fire dynamiske positioner alt efter min læsning af dem, og dermed placere dem i forhold til disse for feltet signifikante måder at anskue det entreprenante på. Diskussionen af feltets status som multidisciplinært kobles sammen med den lodrette akse, der skal illustrere i hvor høj grad de forskellige bidrag fremstiller det entreprenante som en bredere kompetence, der i princippet kan dække mange forskellige aktiviteter, eller om det entreprenante konstrueres i mere snævre forstand sådan som det er blevet udforsket i adskillige år, nemlig som det at starte sin egen virksomhed op.



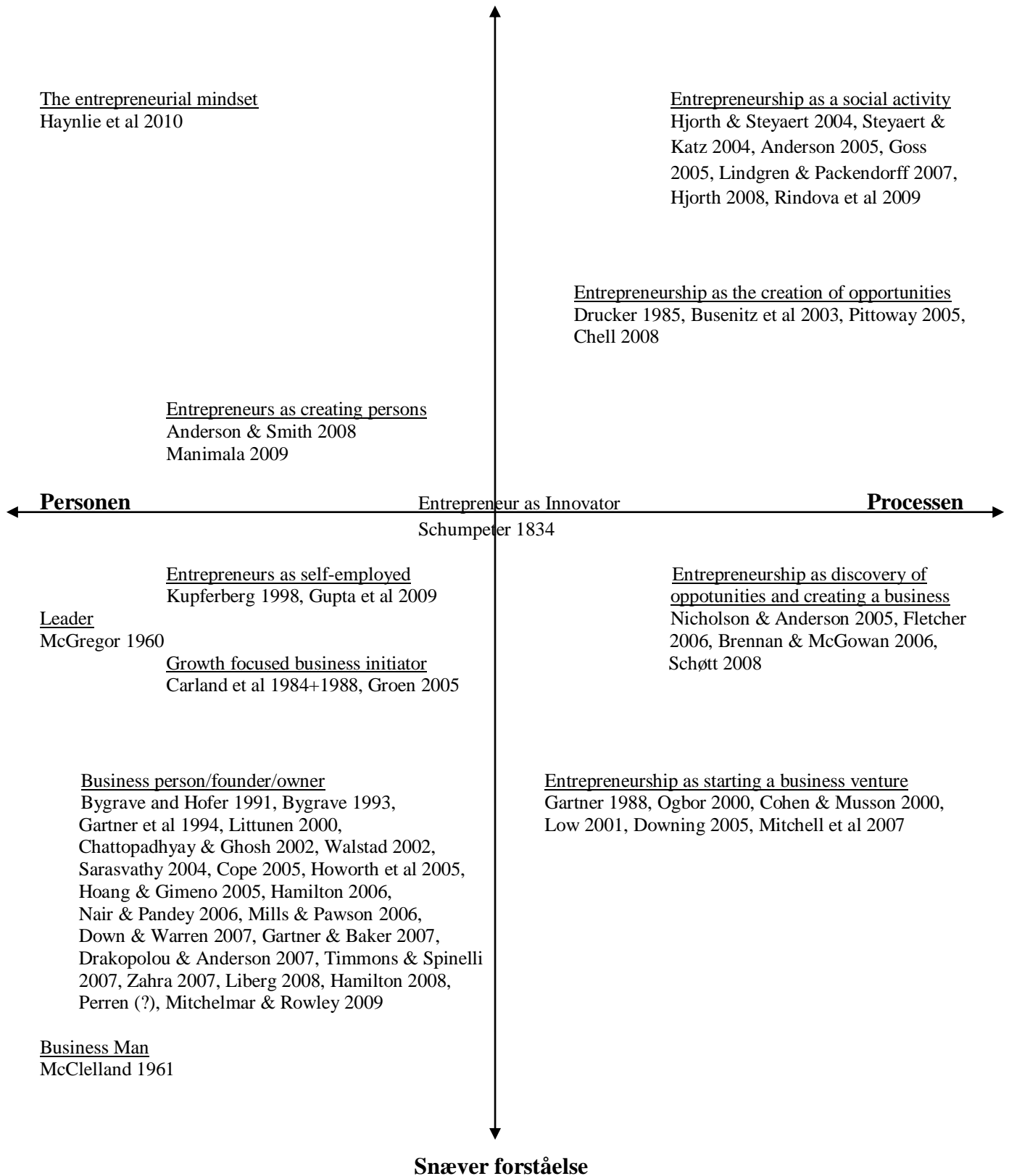
Resultater for det entreprenante felt i koordinatsystemet

Det viser sig, at det er muligt at medtage 54 bidrag ud af de 72 i koordinatsystemet. Dette skyldes flere ting; I nogle af teksterne anvendes ikke en snæver eller bred definition på entreprenøren eller entreprenørskab eksplicit eller implicit, og derfor finder jeg det ikke muligt at inkludere dem³⁰; samtidig er der flere bidrag af samme forfatter(e), hvorfor jeg kun inddrager et af hvert af disse, hvis definitionen er den samme i alle bidragene fra den givne forfatter. Bidragene fordeler sig på henholdsvis 19 tekster i kategorien entreprenøren, 18 i kategorien entreprenørskab og 17 i kategorien nyere perspektiver på det entreprenante. Der er dermed en ligevægt mellem antallet af tekster fra de tre overordnede kategorier.

I det følgende illustreres, hvorledes de forskellige bidrag kan placeres i koordinatsystemet ud fra nogle overskrifter, som jeg har genereret ud fra indhold, der kan dække de bidrag, der repræsenterer en given overskrift og dennes placering i de fire felter i selve koordinatsystemet.

³⁰ Det er i sig selv bemærkelsesværdigt, at der i forskningslitteratur ikke gøres opmærksom på den måde, man forstår og definerer det fænomen, man ønsker at sætte fokus på.

Bred forståelse



Det viser sig, at fordelingen af de forskellige bidrag til forskningen udmønter sig i en overvægt af snævre definitioner af det entreprenante, nemlig 39 i den nederste del af koordinatsystemet, mens der er 14 i den øverste del, hvor man finder de mere brede tilgange, mens et bidrag ligger i midten. Ser man på fordelingen mellem nyere og ældre bidrag, repræsenteres den øvre del af koordinatsystemet af overvejende nyere bidrag rent tidsmæssigt, undtagen Druckers fra 1985. I den nederste del fordeler bidragene sig over hele tidsperioden, og repræsenteres også af en del nyere tekster. Dette kunne indikere, at feltet generelt nok anser, at synet på det entreprenante har flyttet sig hen imod en bredere og mere inkluderende tilgang, understøttet af forståelsen om det multidisciplinære aspekt af forskningsfællesskabet, men at de forskellige bidragsydere når de udforsker fænomenet konkret og udmønter det i en artikel eller en bog, faktisk anser det entreprenante noget mere traditionelt end man kunne forvente. I flere af bidragene opererer forfatterne med en indirekte definition, der aktualiseres i de undersøgelser, de har foretaget af udvalgte personer eller organisationer, hvor de ganske enkelt vælger at sætte fokus på det, jeg har kategoriseret som business persons, owners eller business ventures.

Hvis blikket vendes mod den skelnen, der er tilkoblet koordinatsystemet i relation til at definere det entreprenante som en person overfor en proces, fordeler bidragene sig med en overvægt på det entreprenante som en person – nemlig 32 mod 21 bidrag. Dette kan naturligvis skyldes, at der i udvælgelsen er taget højde for en repræsentation af tekster, der netop undersøger det entreprenante som en person i forhold til det overordnede formål med projektet, og på grund af den diskussion, der prægede feltet i slutningen af 1980'erne. På den anden side er der kun medtaget en artikel mindre i koordinatsystemet, som handler om entreprenørskab som dette. Dertil kommer, at jeg specifikt har forsøgt at udvælge litteratur, der kan repræsentere nyere og alternative tilgange til de entreprenante. Faktisk er 17 ud af de 54 bidrag udtryk for tekster, som jeg definerer som nyere og/eller alternative perspektiver på det entreprenante, hvilket bidragenes publikationsår også afspejler. Der er overvejende udvalgt litteratur, som placerer sig fra år 2000 og fremefter, hvor de øvrige er udvalgt efter deres signifikans for feltets udvikling på den ene eller anden måde, sådan som det er beskrevet i afsnittet om fremgangsmetoden. Dette medfører, at man burde forvente en højere andel af bidrag, der placerer sig i den brede og procesbetonede tilgang, eftersom den første analyse viser, at forskningsfeltet har konstrueret denne bevægelse fra snæver til bred og fra person til proces som en form for symptom på den udvikling, der har fundet sted især indenfor de sidste 20 år.

I relation til forklaringen på, hvorfor et tilsyneladende bredt og inkluderende felt, der ønsker at se mere på processer end personbårne kompetencer, endnu ikke har valgt at undersøge humanister, kunne en del af forklaringen eventuelt være, at der er en tilbøjelighed til stadig automatisk at undersøge bestemte typologier i forbindelse med det entreprenante, som repræsenterer det snævre og til dels det personbårne snarere end det modsatte. Og at denne tendens umiddelbart ikke ser ud til at være synlig for forskningsfeltet selv, idet der i de udvalgte bidrag generelt ikke stilles spørgsmålstejn ved, om det eksempelvis bør være business owners eller ventures, der skal undersøges, og at man i visse tilfælde undlader at definere det entreprenante eksplicit.

En anden interessant iagttagelse er, at der i gruppen af de 17 nyere og alternative bidrag viser sig at være 12 tekster, der kan placeres i den snævre forståelse af det entreprenante, og 6, der udforsker

det entreprenante som noget personligt overfor noget processuelt. Jeg ville have forventet, at netop disse bidrag i høj grad ville befinde sig i den øvre, højre del af koordinatsystemet, hvor den brede og processuelle tilgang gør sig gældende. Overraskende nok kan bare fire artikler placeres der. Der er således ikke en umiddelbar sammenhæng mellem de nyere perspektiver på det entreprenante og fordelingen i koordinatsystemet.

Udvalgets og undersøgelsens eneste specifikke bidrag, der direkte kobler humaniora og entreprenørskab, er medtaget i dette koordinatsystem. Kupferbergs artikel fra 1998 befinder sig i den øvre del af den nederste halvdel i feltet, hvor det entreprenante tillige ansues som en person. Her betragtes det entreprenante som en persons evne til 'self-employment' koblet med et blik på humanistiske iværksættere, der starter sin egen virksomhed (Kupferberg 1998). Dermed placeres denne tekst bemærkelsesværdigt nok i det ud af de fire felter i koordinatsystemet, der i beskrivelserne af feltets udvikling kan betegnes som mest traditionelle eller historisk funderet.

Vendes blikket mod to af de toneangivende bidragydere til feltets historik og udvikling, Schumpeter og Drucker, har jeg valgt at placere Schumpeter centralt i koordinatsystemet – dels som et udtryk for den betydning, hans teorier har haft for forskningen indenfor området gennem tiden, dels som et udtryk for, at hans bidrag faktisk kan betragtes som repræsenterende et midtersynspunkt, både hvad angår person overfor proces og snæver overfor bred tilgang. Der er i min læsning af hans definition og forståelse af det entreprenante som 'creative destruction' og innovativ adfærd eller systemforstyrrelse ressourcer, der peger i alle retninger, og dermed kan hans værk inspirere til definitioner og positioner, der kan bevæge sig i flere retninger.

Drucker er lidt mere specifik i sin placering i systemet, idet han med sin definition kan placeres i det øverste højre felt med den brede og processuelle tilgang. Hans bog er det eneste bidrag før år 2000 i både dette felt og det andet brede felt, hvilket indikerer, at der ret tidligt i forskningen indenfor entreprenørskab var tydelige indikationer på muligheden for en ret bred og inkluderende tilgang, sådan som også de tidligste definitioner gennemgået af andre forskere indenfor feltet beskriver i den første trekant om historiske og nutidige definitioner på det entreprenante.

Som beskrevet udgør bidragene i den nederste del af koordinatsystemet en varierende mængde rent tidsmæssigt, hvor McClellands værk fra 1961 er placeret i den yderste del af feltet med det entreprenante som en person. Den identificerede signifikante diskussion omkring det entreprenante som henholdsvis en person eller en proces, eksemplificeret med Carland et al og Gartner, befinder sig i hvert sit felt i den nederste halvdel af koordinatsystemet som et udtryk for en historisk bevægelse, der ifølge den nutidige litteratur medførte et opgør med det entreprenante som en person. Ikke desto mindre må man konstatere, at Carland et al's definition kan placeres som mere bred end Gartners i systemet, og at feltet, hvor Carland et al's bidrag befinder sig, har 29 tekster, mens feltet med Gartner har 10.

Der er mange faktorer, der gør sig gældende i udvælgelsen og tolkningen af tekster i et sådant system som det beskrevne, og dermed må jeg naturligvis tage forbehold for andre resultater end de fremførte, hvis metoden havde været en anden. Det ændrer dog ikke ved det faktum, at dette udvalg af tekster ikke entydigt kan underbygge en generel bevægelse fra snævert til bredt og fra person til

proces. Havde jeg medtaget de forskellige bidrags betydning i forskningen, kunne resultatet dreje sig en smule, idet nogle forfattere i systemet har påvirket feltets opfattelser mere end andre.

Anden analytiske kategorisering

Efter denne opsamling på tværs af de første kategoriseringer vender jeg tilbage til den oprindelige opdeling, og forsøger i det følgende at udkrystallisere et antal temaer, der fremkommer som en fortolket læsning af de indholdsmæssige erkendelser, der blev gjort i den første analytiske kategorisering. Det er nu hensigten både at bruge dette og resultaterne fra det udviklede koordinatsystem til bearbejdning af de i alt 72 bidrag, som skal munde ud i nogle temaer, der kan dække de pointer, som jeg finder relevante at arbejde videre med i forhold til den endelige kobling til de to andre områder, entrepreneurship education og humaniora. Det betyder, at den subjektive fortolkningsgrad stiger i denne anden analytiske kategorisering, men at det naturligvis gøres ud fra den første læsning, der blev foretaget i så vid udstrækning på teksternes egne præmisser for at kunne spore overordnede diskussioner og bevægelser indenfor udforskningen af det entreprenante. Således holder jeg mig til den valgte videnskabelige tilgang i projektet som helhed, hvor jeg inddrager min sociale konstruktion af forståelsen af entreprenørskabsfeltet samtidig med, at jeg konstruerer analyseniveauer, der gerne skulle 'tale sammen' og have forskellige funktioner. Slutteligt ender jeg op med tre individuelle analyser, der så skal flettes sammen til en syntetisk fremstilling af mit svar på, hvorfor de to sfærer – humaniora og entreprenørskab – indtil videre har levet adskilt som et forskningsfænomen.

Antagelser om det entreprenante

Koordinatsystemet kan bidrage til en udvidelse af diskussionen om modent/ungt felt og graden af diversitet, hvor mine resultater i form af opgørelser over definitioner og forståelser af det entreprenante antyder en større konsensus indenfor feltet end den litteratur, som efterlyser og diskuterer denne problematik. Med den relative store overvægt af konstruktionen af en business person eller owner/founder fordelt ud på bidrag til både nyere og 'ældre' tid, virker det måske mere som om den påståede multidiversitet og fragmentering skal findes andre steder end i selve den mere eller mindre grundlæggende antagelse om, hvad det entreprenante består i. Multidisciplinaritet er tilsyneladende i dette tilfælde ikke i sig selv en tilstrækkelig forudsætning for, at der også udvikles mangfoldige forståelser af et fænomen, hvis dette fænomen mere eller mindre grundlæggende forstås som det samme, i dette tilfælde som en business person af en overvejende del af et forskningsfællesskab. Min påstand er, at der med Gregoire et als ord er mere konvergens indenfor antagelser om det entreprenante end diskussionerne indenfor feltet antyder, og at denne konvergens baseres på en implicit indforståethed, hvor en entreprenør stadig meget ofte betegnes som en forretningsperson. Dette argument bygger ikke mindst på det faktum, at en del af bidragene ikke eksplicit definerer begrebet, men indirekte refererer til entreprenøren som dette. Ydermere viser opgørelsen ikke stærke tegn på en historisk udvikling i koordinatsystemet, idet bidragene fordeler

sig tidsmæssigt på flere perspektiver. Der er således ikke belæg for³¹ at konkludere, at den snævre forståelse med fokus på entreprenøren som person eller type er udtryk for en tradition indenfor forskningsfeltet, er på retur, men derimod at den fortsat udgør et særdeles stærkt fundament for den måde, som man danner konsensus omkring fænomenet på indenfor feltet. Det betyder i sidste ende, at indlejrede antagelser om det komplekse fænomen, som alle kredser om, på nogle måder ikke er så mystisk og undefinerbar en 'Heffalump' (Krueger 2002), en betegnelse for et undefinerbart væsen, som italesættes af de forskellige forskere. Og dette betyder endvidere, at en mulig forklaringsmodel til både elaboreringer indenfor forskellige grene af forskningsfeltet (eksempelvis female, ethnic, criminal, academic) og inkludering af nye empiriske undersøgelsesenheder overses, idet man antager, at entreprenører fortsat skal lokaliseres indenfor bestemte sfærer af samfundet og konstrueres socialt som business persons eller en elaborering af dette, som så bliver noget 'ekstra-entreprenant' – og således med et dialektisk argument en anti-tese til den dominerende og essentielle tese – entreprenøren. Selv de nyeste og alternative perspektiver på det entreprenante, der med min egen tilgang i det socialkonstruktionistiske forsøger at udvide feltet med lige præcis deres udvidelser – elaboreringerne og det kontekstuelte betonedede – er efter min mening faktisk medvirkende til en reproducering af udvidelserne som noget ekstra til det egentlige, selvom det naturligvis slet ikke er hensigten:

"I find it problematic to operate with a 'first' and rather essential concept, which sets the standard for how to include newcomers and how to categorize them – as something, not quite the same, but an elaboration of the original concept and understanding." (Lynfort 2010, s.13).

Tilbage står, at den socialkonstruktionistiske tilgang kan forklare denne tilsyneladende inkonsistens mellem antagelser om feltets status og den reelle tilstand med, at etablerede sandheder er udtryk for forskningsfællesskabets socialt konstruerede virkelighedsbillede, som vedligeholdes gennem ord, men som også 'modarbejdes' gennem feltets reelle handlinger, når det undersøger og beskriver det entreprenante fænomen ud fra en tilgang, det ønsker et opgør med.

Born versus Made

Under denne overskrift vil jeg først og fremmest komme ind på diskussionen om, om det entreprenante kan præges, eller om det kræver en medfødt tilbøjelighed, der skal findes i miljø, arv, geografi, køn og andre mulige parametre, sådan som en del af litteraturen kredser omkring. Diskussionen er skabt af forskningsfeltet selv som en signifikant problemstilling, mange forholder sig til, og den har direkte forbindelse til mit forsøg på at forklare den manglende kobling mellem humaniora og entreprenørskab og til underfeltet entrepreneurship education. Derfor medtages den som selvstændig kategori. Den flyder ind over alle tre overordnede kategorier, idet både litteraturen

³¹ Et andet udvalg af litteratur kan i princippet føre til andre konklusioner. Jeg mener dog at have taget højde for at inkludere en del af de mest toneangivende bidrag, og samtidig at have givet særskilt plads til nye og alternative bidrag, som kunne formodes at blive placeret i kategorien bred forståelse + entreprenørskab som proces, da flere forskere argumenterer for, at udviklingen er gået i denne retning.

omkring den historiske udvikling indenfor entreprenørskabsfeltet, indenfor entreprenøren som person, og indenfor nyere perspektiver på det entreprenante tager diskussionen op i større eller mindre grad.

Koordinatsystemet er ikke umiddelbart anvendeligt i forhold til at afgøre, om trenden går imod 'made'-holdningen sådan som mange foreslår den gør. Opgørelsen tager ikke hensyn til, om definitioner, der eksempelvis placeres til venstre på den vandrette akse, opfatter entreprenører som born eller made, selvom man kunne formode, at der ville være en sandsynlighed for, at en relativ stor mængde af bidragene ville være moderate fortalere for, at nogle bare *er* entreprenante mennesker, mens andre ikke har det i sig. Dog siger læsningen af det udvalgte litteratur, at tendensen blandt forskere, der beskæftiger sig med entreprenøren som person eller type, går i retning af en forkastelse af det entreprenante som medfødt eller særlig karaktertræk, idet det ikke empirisk kan påvises trods mange forsøg. I relation til den lodrette akse om snæver versus bred tilgang til forståelsen af det entreprenante, kunne man ligeledes forestille sig, at der med en rimelig sandsynlighed ville være flere repræsentanter for en 'born' tilgang blandt de bidrag, der betegnes som snævre, eftersom man her holder sig til en bestemt type menneske eller aktivitet, hvor det handler om at undersøge personer, der stifter en virksomhed. Men dette kunne også betragtes som en tilsnigelse af sandheden, eller en uargumenteret påstand, idet forskningslitteraturen viser tegn på, at man ønsker at undersøge og forstå hvad, der får folk til at iværksætte, så man bedre kan hjælpe andre med at gøre det samme, og dermed kunne man argumentere for, at man har bevæget sig hen imod en 'made' tilgang, når man forsøger at forske i, hvordan man kan få flere til at starte egen virksomhed. Om denne konstellation vil jeg konstatere, at feltet har bevæget sig markant hen imod en forståelse af det entreprenante som muligt at fremelske med de rigtige metoder, omend man endnu er i tvivl om disse og fortsat anskuer det entreprenante mere snævert end forventet.

Ud over at anvende born-made diskussionen på det konkrete fænomen – det entreprenante – kunne det lade sig gøre at se på forskningsfeltet ud fra samme distinktion, og dermed koble konvergensproblematikken på, som er gennemgået ovenfor, og som tilsyneladende optager feltet i høj grad. I denne henseende ville begrebsparret udgøre en platform for at evaluere feltets opmærksomhed på, at det kan betragtes som et forskningsområde, der tilsyneladende er født ud af andre discipliner, og som derfor kontinuerligt må forholde sig til hvordan det kan blive et legitimt felt med egne teorier og metoder, eller om det er mere hensigtsmæssigt at blive ved med at næres af de andre faglighedens logikker. Et 'made' perspektiv på dette emne ville argumentere for, at det entreprenante godt nok især er vokset ud af disciplinerne management og business, og dermed er økonomisk funderede, men at dette er udtryk for en historisk tradition og ikke et generisk tilhørsforhold, idet entreprenørskab simpelthen handler om at sætte i værk i en bred betydning, og at man til forskellige tider har konstrueret begrebet forskelligt alt efter behov og tendens. Dermed er der basis for at arbejde på at videreetablere forskningsfeltet som et selvstændigt felt, hvilket der også ses tegn på efterhånden. På den anden side, og med 'born' perspektivet i baghånden, kunne der argumenteres for, at feltet entreprenørskab helt naturligt er konstrueret som interesseområde indenfor business og management, samt organisationssociologien efterhånden som den historiske udvikling har taget fart, og man har erkendt, at vækst drives af de mange små frem for de få store, som man ellers havde for vane at tro på indtil sidste århundrede (Landström 2005) Dermed er

forklaringen, at man altid har interesseret sig for udvikling af organisationer indenfor disse videnskaber, og at det entreprenante er den ekstra faktor, som man fik øjnene op for, da de store industrier begyndte at vise svaghedstegn, og at der dermed er grund til at antage, at entreprenørskab er en side af business og management, som også skal forstås og undersøges ud fra disse discipliners faglige fundament. På den led bliver forskningsfeltet ikke til et selvstændigt fagområde med egne teorier og metoder.

Jeg kan også bevæge mig over i en anden måde at gribe born-made diskussionen an på, idet denne konstellation kan betragtes med dialektiske principper for derved at opløse modsætningsforholdet, der ofte konstrueres som dette. Man kunne spørge sig selv, om modsætningspar i virkeligheden på et eller andet tidspunkt ikke længere giver så meget mening i et felt, der trods alt af flere betragtes som på vej mod modenhed? Måske er der potentiale i at diskutere modsætningsforholdet i sig selv i stedet for at diskutere, om fænomenet og forskningen bedst kan placeres i en af de to strømninger. Efter min mening åbner denne born-made diskussion op for en dialektisk tilgang, hvor det interessante bliver at diskutere begrebsparret som et uadskilleligt både-og, og hvor undersøgelserne snarere kommer til at handle om, hvor på et muligt kontinuum det entreprenante kan placeres, når man undersøger det i forskellige sammenhænge. Det ville kræve et opgør med det opgør, der har præget forskningsfeltet, hvor man har forsøgt at arbejde sig væk fra tidligere tiders opfattelse af det entreprenante som en iboende tilbøjelighed – en såkaldt X-factor, for nu at bruge en nutidig vending, som er så populær anno 2010.

The questions we ask

Dette tema er inspireret af en af de toneangivende forskere i nyere tid, Saras Sarasvathy, som selv foreslår, at en redefinering af måden, feltet deler tingene op i entreprenører og ikke-entreprenører, kan bidrage til, at man opdager nye og frugtbare måder at spørge og svare på, når det gælder det entreprenante univers. Dette svarer til pointen om, at det kan virke mod de gode hensigter at dele entreprenører ind i underkategorier, så som female, ethnic, academic, humanistic og social. Sarasvathy mener, at det er mere gavnligt at se på, hvordan man kan skelne mellem forskellige typer af entreprenører, eftersom forskningen skal koncentrere sig om at bevæge den store mængde i enhver befolkningsgruppe, som umiddelbart er hverken eller, og fordi der indenfor det entreprenante findes utallige måder at være det på (Sarasvathy 2004).

Jeg giver forfatteren medhold i, at det er ufrugtbart at operere med et begreb som 'non-entrepreneurs', især fordi denne analyse ser ud til at bekræfte Sarasvathys kritik. Med den dialektiske socialkonstruktionisme som perspektiv kan man ydermere argumentere for, at enhver opdeling af noget i 'non' og et essentielt begreb på samme tid bekræfter tilstedeværelsen af forskelle, og forstærker selvsamme. Der er overvægt af både direkte og indirekte definitioner af det entreprenante som business og som business creation, og der er stadig fokus på entreprenøren som person. Eftersom forfatteren placerer sig i kategorien business owner eller person, vil vi dog nok ikke være helt enige om, hvilke nye spørgsmål, der kan stilles, når man ophæver distinktionen mellem entreprenør og ikke-entreprenør, idet hun så kun kan spørge ind til forhold, der vedrører en

business owner eller business person som entreprenant. Det ændrer dog ikke ved, at jeg er enig med Sarasvathy i, at feltet muligvis lider under en opdeling mellem de to typologier, og at det kan være hæmmende for udvikling af yderligere viden om entreprenørskab.

Som før nævnt lader det til, at der er nogenlunde konsensus omkring Shane & Venkataramans relativt brede definition, der handler om at opdage og udnytte muligheder. Indenfor denne forståelse af det entreprenante vil der være et utal af spørgsmål, der kan stilles, som vil åbne op for et væld af måder man kan udforske det entreprenante på uden automatisk at skulle stille skarpt på forretningsmanden (eller kvinden), der starter en virksomhed.

De socialkonstruktionistiske tonede bidrag giver mulighed for, at man på denne front kan åbne for nye spørgsmål og svar, idet en konsekvens af dette perspektiv er, at intet er helligt. Perspektivet anerkender behovet for at have 'darlings', men det opfordrer indirekte til, at man ikke udelukker nye. Ud fra devicen "don't kill your darlings, but find more" kunne feltet kontinuerligt arbejde med at inkludere nye typologier og dermed få flere svar.

Who is the Entrepreneur?

Et meget centralt spørgsmål fra analyserne giver anledning til at opkalde et tema efter den. Når Gartners artikel – *Who Is An Entrepreneur? Is the Wrong Question* – sættes ind i en nutidig sammenhæng, hvor fokus er på at finde ud af, hvor feltet og dets muligheder for at inkludere humaniora befinder sig i dag, kan man efter min mening omskrive titlen en smule, og dermed genoplive diskussionen fra 1980'erne. Dels kan der argumenteres for, at man i entreprenørskabsfeltet endnu kredser omkring hvad og hvem, man bør undersøge som entreprenant. Og dels kan man med et kritisk blik argumentere for, at omskrivningen til 'the entrepreneur' i temaet er et udtryk for, at forskningsfeltets opfattelse af sig selv som inkluderende, fragmenteret og multidisciplinært ikke helt stemmer overens med det indtryk, man får, når man nærlæser teksterne. Eksempelvis ses der i den alternative litteratur om de entreprenante tendenser til, at man forsøger at inkludere nye forskningsobjekter ved at benævne dem med et tillægsord – female, ethnic, academic, family etc. Når elaboreringer er nødvendige for at udvide et felts opmærksomheds på nye og alternative 'units of analysis', kan man spørge sig selv, om det ikke levner plads til bevarelsen af en oprindelig entreprenør – netop denne antagelse, som feltet ihærdigt forsøger at komme væk fra? De kritiske røster i feltet, som eksempelvis Ogbor, der påviser den sociale konstruktion af entreprenøren som hvid forretningsmand i fyrrene, får en vis berettigelse, koblet med kordinatsystemets lidt overraskende opgørelse over overvægten af forskere i alle tre kategorier, der undersøger entreprenører og den entreprenante aktivitet som business. Set i det lys, får Gregoire et als co-citation analyser, hvor de dokumenterer, at der kan identificeres et historisk netværk af forskere, som eksempelvis vender tilbage til de psykologiske karakteristika på entreprenører, forankret blandet andet i McClellands berømte kendetegn – need for achievement, ny næring til påstanden om, at det stadig er helt relevant at diskutere hvem entreprenøren er, og hvordan denne er socialt konstrueret. Helt frem til 1986 påpeges et stærkt fokus på personen eller typen og dennes karaktertræk, hvorefter tendensen går mod venture creation, som yderligere udvikles i form af fokus

på eksempelvis identificering af entreprenante muligheder, netværk og elaboreringer i slutningen af 1990'erne og fremefter. Denne omfattende undersøgelse står ikke i direkte opposition til min egen kortlægning af udvalgt litteraturs begrebsliggørelse af det entreprenante fænomen gennem koordinatsystemet, idet bevægelserne er medtaget. Men koordinatsystemet påviser, at de store bevægelser, som Gregoire et al fremstiller som periodiske, ikke gør sig gældende, når man ser på litteraturens direkte og indirekte forståelse af det rent definitorisk, hvor repræsentanternes positioner ikke kan siges at være udtryk for udvikling over tid.

Jones & Spicer beskriver, hvordan billeder af et fænomen og selv billeder ofte skabes som en dialektisk konstellation i lyset af andre. Feltet kan efter min mening i relation til Who Is – diskussionen siges at reproducere stereotypiske kendetegn på det entreprenante menneske, som vi alle spejler os i – i eller udenfor forskningsfeltet:

”Central to the formation of self is a central metaphor...which focuses on what he calls 'Imaginary' relations – the relations of identification of a subject with an image” (Jones & Spicer, 2005, s. 230)

3.2.c Entrepreneurship education og entreprenørskabsundervisning

Efter at have vandret i og omkring litteraturen indenfor moderfeltet entreprenørskab, bevæger jeg mig nu tættere ind i den kontekst, som skal kobles til det humanistiske felt og projektets formål. Hensigten er at gennemløbe den samme analytiske procedure som ovenfor således, at jeg starter med en første analytisk kategorisering ud fra selektionskriterierne og ud fra den litteratur, som vælges ud til at repræsentere feltet. Dernæst summeres der op ved hjælp af et koordinatsystem, hvorefter den anden analytiske kategorisering etableres.

Litteraturudvalget indenfor entrepreneurship education viser sig at være særdeles rigt og bredt til trods for, at jeg befinder mig i et ret nyt forskningsområde. Eftersom jeg ønsker at læse mig ind i de overordnede bevægelser og logikker i feltet og samtidig finde ud af, hvorledes man betragter og undersøger de studerende, som det handler om indenfor dette emne, er ambitionen at koncentrere mig bidrag, som kan støtte op om dette formål. Derfor vælger jeg ligesom ved feltet entreprenørskab at operere med en kategori, der fokuserer på feltet og dets historik, mens jeg også søger at lave en kategori, hvori jeg kan adressere det særlige blik på de studerende, det hele kredser om.

Ved den første gennemlæsning og inddeling af de identificerede 57 artikler, 6 bøger, 2 afhandlinger og 11 rapporter, viser det sig, at det i relation til feltet giver mening at skabe to overordnede kategorier til den første del af analysen. I kombination med feltets historik og bevægelser ser det ud til, at litteraturen bærer præg af et specifikt strategisk element, hvor forskerne koncentrerer en stor del af indholdet i teksterne om at diskutere status og udviklingsmuligheder for feltet. Der eksisterer således en formålsrettet aktivitet inde i forskningsfeltet, der handler om at kigge frem og forholde

sig til, hvordan entreprenørskabsundervisning kan implementeres i konteksten – her primært på de videregående uddannelsesinstitutioner.

Samtidig bemærker jeg, at det strategiske blik suppleres af en mere operationel tilgang, hvor feltet undersøges, hvad der foregår i den empiriske dagligdag blandt studerende og uddannelsesinstitutioner. Disse operationelle 'nedslag' udgør efter min vurdering en interessant kategori, der kan sætte fokus på, hvordan hensigter og formål faktisk udfolder sig, når feltet analyserer på den virkelighed, som det forsøger at skabe mere viden om, og som vi ikke kender så meget til endnu på grund af feltets unge alder.

Dertil kommer, at jeg ønsker at konstruere en sidste kategori, som både projektet og den indsamlede litteratur kredser om, som zoomer ind på den studerende som entreprenant. Her ønsker jeg at analysere hvilke faktorer, litteraturen undersøger som relevante, når studerende skal vurderes som entreprenante eller modtagelige for undervisning indenfor området for at kunne vurdere, om den vinkel kan hjælpe til at besvare forskningsspørgsmålet. Eftersom projektet stiller skarpt på forholdet mellem entreprenørskab og en særlig faglighed, finder jeg det relevant at undersøge, om fagligheder spiller en rolle i litteraturen når studerendes muligheder for entreprenørskab skal bedømmes, eller om der er andre faktorer, der nævnes som signifikante. Denne kategori vil bestå af et udvalg af tekster fra de to overordnede kategorier, hvor jeg identificerer bidrag, der kobler denne særlige vinkel på, som er essentiel for dette projekt.

Første analytiske kategorisering

Overblik over feltet og dets strategiske indhold

Udvalget af litteraturen til dette emne består af 3 håndbøger, 20 videnskabelige artikler samt 4 rapporter³². Fælles for dem alle er som beskrevet, at de enten forholder sig til dette underfelts historiske eller nutidige status, eller diskuterer formålet med entreprenørskabsundervisning på et mere strategisk plan. Flere af bidragene stammer fra ledende forskere ved nationale centre for entrepreneurship education (Gibb 2002, Kuratko 2005, Gibb & Hannon 2006, Hannon 2006, Hannon 2007, Pittaway & Hannon 2007, Bager 2008). Andre skaber overblik over udviklingen gennem literature reviews (Gorman et al 1997, Katz 2003, Bécharde & Grégoire 2005, Rinne & Koivula 2005, Pittaway & Cope 2007) og surveys eller statistiske opgørelser (Vesper & Gartner xxxx, Gartner & Vesper 1994, Pittaway & Hannon 2006, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling 2005 og 2007) eller andre analyser, hvis formål er at skabe et statusbillede over muligheder og udfordringer for feltet (Brush et al 2003, Aronsson 2004, European Commission 2005, Shattock 2005, Alberti & Poli 2005, Kirby 2006, Pittaway 2007). De tre håndbøger (Fayolle red 2006, Fayolle red 2007, West et al 2009) samler forskellige perspektiver i form af artikler, der dækker over flere af de nævnte vinkler, men overordnet handler det om at diskutere og analysere hvor feltet befinder sig, og er på vej hen.

³² Se litteraturliste 7 side 325 med oversigt over udvalgte tekster

Tidsmæssigt har der siden 1990'erne været en stigende interesse i at udvikle området entrepreneurship education som forskningsfelt og som en politisk agenda. Ræsonnementet er, at der er sket en øget aktivitet³³ på eksempelvis universiteterne som følge af et ønske fra omverdenen – her især det politiske niveau – hvor man tilskynder universiteterne til at rette opmærksomheden mod at forberede de studerende på et entreprenant arbejdsliv (Shattock 2005, Alberti & Poli 2005, Kuratko 2005, European Commission 2005, Gibb & Hannon 2006, Fayolle & Klandt 2006, Pittaway & Hannon 2006, Kirby 2006, Hannon 2006, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling 2007, Pittaway 2007, Bager 2008). Katz påpeger, at udviklingen er slået igennem i Europa, hvor væksten indenfor kurser og publikationer er enorm (Katz 2003). Denne trend bakkes op af Gartner & Vesper, der konkluderer, at entreprenørskabs kurser de senere år er vokset i antal især udenfor USA (Gartner & Vesper 1994).

Bidragene forholder sig forskelligt til, om det overhovedet er legitimt at indlemme uddannelse indenfor entreprenørskab. Nogle springer diskussionen over, og går direkte til implementeringsstrategier (Pittaway 2007, VTU 2010). Kirby påpeger i sin artikel, at det på trods af en konsensus omkring udfordringerne ved at indføre entreprenante elementer på universiteterne ser ud til, at der ligefrem er sammenfald mellem universitetsfolk og entreprenører hvad angår kreativitet, behov for at præstere, mulighed for at påvirke sin situation og autonomi (Kirby 2006). Dette bakkes op af Beckman & Cherwitz, der argumenterer for, at såkaldt *Intellectual Entrepreneurship* sammenfører det bedste fra begge verdener ved at anskue akademikere generelt som entreprenante i deres arbejdsform (West et al 2009). Andre problematiserer det forhold, at en ekstern, politisk ambition om at udvikle området ikke nødvendigvis fører til internt engagement og handling på universiteterne (Kuratko 2005, Pittaway & Hannon 2006). Andre igen pointerer vigtigheden af, at ydre initiativ kræver en oversættelse af det entreprenante indhold og tilhørende strategier, så det matcher den universitære kontekst (Shattock 2005, Gibb & Hannon 2006).

Fælles for de fleste af teksterne er dog, at de forsøger at komme ud over forhindringerne og give mere eller mindre konkrete bud på strategier og planer for udfoldelsen af dét, man i feltet er begyndt at kalde *'the entrepreneurial university'*.

Dermed kan der spores et nytte-orienteret eller formålsrettet udgangspunkt for hovedparten af bidragene i denne kategori – man forholder sig overordnet til, at fænomenet er her og fortsætter en eksplosiv vækst, så hvordan styrer man implementeringen bedst muligt? Der lader også til at være bred enighed om, at dette nye fænomen er kommet til universiteterne udefra, gennem globaliseringen, fondsmidler, regeringskrav, tvungen markedsorientering og på grund af universitets nye position som masseproducerende videnfabrik (Rinne & Koivula 2005). Ganske få af de udvalgte bidrag (eksempelvis Bager 2008) forholder sig til, om der er interne incitament på universiteterne til at begynde denne form for undervisning, og således handler det mere om en kobling af to umiddelbart divergerende størrelser end om ressourcer blandt studerende og universiteter selv, der fordrer entreprenante arbejdsformer.

³³ Flere bidrag gør opmærksom på, at antallet af kurser er steget eksplosivt siden midten af 1900-tallet, og i år 2000 har over 1500 højere uddannelsesinstitutioner globalt indført kurser i entreprenørskab (Katz 2003, Hannon 2006)

En supplerende tilgang ses blandt de bidrag, der beskriver overbevisningen om, at det i sig selv giver mening at arbejde med entreprenørskabsundervisning som en forlængelse af erkendelserne fra det overordnede felt, hvor man har gjort op med ideen om, at entreprenører fødes til at blive det, og at det kræver særlige egenskaber – hvilket baner vejen for, at forskningsfeltet kan fortsætte sin søgen efter den pædagogik og de tiltag, der skal til for at fremme den entreprenante studerende. Hovedpointen er, at de fleste kan lære at blive foretagsomme, hvis de tilbydes de rigtige rammer og kurser. Handlingselementet – at sætte i værk – er en option for alle, og det kræver handlingsorienterede læringsprincipper og eksperimenterede undervisningsformer (Alberti & Poli 2005).

Kuratko argumenterer for, at der nu er skabt enighed³⁴ om, at entreprenørskab er noget, der kan læres:

”It is becomg clear that entrepreneurship, or certain facets of it, can be taught. Business educators and professionals have evolved beyond the myth that entrepreneurs are born, not made. Peter Drucker, recognized as one of the leading management thinkers of our time has said; “The entrepreneurial mystique? It’s not magic, it’s not mysterious, and it has nothing to do with the genes. It’s a discipline. And, like any discipline, it can be learned.” (Kuratko 2005, s. 580)

Nogle diskuterer, om undervisningen indenfor området faktisk sikrer en vækst i antallet af studerende og kandidater, der efterfølgende bliver iværksættere eller på anden måde beskæftiger sig med entreprenørskab – altså om de mange og omkostningstunge initiativer giver udbytte i form af et øget antal entreprenante personer (Alberti & Poli 2005, Pittaway & Cope 2007, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling 2007). Hannon henviser til tal, der indikerer, at det ser ud til at have en effekt på aktivitetsniveauet for højtuddannede, der starter egen virksomhed (Hannon 2006).

Det ser ydermere ud til, at der kan spores den samme udvikling begrebsmæssigt indenfor dette felt som hos det overordnede felt, entreprenørskab, hvor en mere traditionel form for entreprenørskabsundervisning fokuserer på at forske i, hvordan man kan uddanne folk til at skabe nye virksomheder. Nogle udvider perspektivet ved at hævde, at det i højere grad handler om at have en bredere forståelse af det entreprenante fænomen blandt studerende (Kuratko 2005, Alberti & Poli 2005, European Commission 2005, Gibb & Hannon 2006, West et al 2009), og andre igen ligefrem taler om et ’moderne paradigme’, der skal promovere en entreprenant kultur, hvor både universiteterne og de studerende anvender en innovativ og foretagsom måde at arbejde på, der i princippet kan effektueres i mange sammenhænge (Gibb 2002, Gibb & Hannon 2006, Kirby 2006). Også her konstateres det, at den nye brede tilgang fordrer tilkomsten af nye perspektiver og spørgsmål (Fayolle & Klandt i Fayolle red 2006). Den brede tilgang medfører, at alle typer af studerende i princippet kan undervises og udforskes som potentielt eller reelt entreprenante, hvilket kan udtrykkes som *”the upper hand of the business student is less evident”* (Hjorth & Johannisson i Fayolle 2007, s. 61).

³⁴ Undtagelsen, der bekræfter reglen i dette udvalg af tekster, er Aronssons artikel, som er et interview med David Birch, en af grundlæggerne af troen på, at samfundet drives frem af small business (Aronsson 2004)

Imidlertid erkendes det generelt, at det er en 'historisk fact', at dette felt er født og til dels vedligeholdt af disciplinerne indenfor business og management, og at denne opvækst har medført en dominans af business schools, som har stået forgrunden for udviklingen indenfor entreprenørskab på de videregående uddannelser (Katz 2003, Gibb & Hannon 2006, Pittaway 2007). Ydermere har der hersket en forvirring eller sammenblanding af begreberne entrepreneurship education og small business education frem til 1990'erne, fordi de to ting hang sammen institutionelt (Gorman et al 1997). Samtidig indikerer flere rapporter, at selvom man efterhånden anerkender mange forskellige typer af studerende som egnede til at blive undervist i entreprenørskab, fokuserer mange af kurserne på business school studerende, og har til formål at lære dem at starte en virksomhed (Alberti & Poli 2005, European Commission 2005), hvilket understøtter resultaterne i det første koordinatsystem. Katz påpeger dog, at udviklingen indenfor feltet både i form af undervisning og forskning indikerer en øget aktivitet udenfor business schools og udenfor USA:

"The next new paradigm could come from anywhere on the globe, emerging from the new infusions of culture, business settings and institutional influences. For the 20th century's history of entrepreneurship education, the world turned to America for inspiration. For the 21st century version, the world could turn anywhere." (Katz 2003, s. 298)

Denne tiltagende tendens til at flytte opmærksomheden væk fra business schools som det eneste sted, hvor entreprenørskabsundervisning logisk foregår, underbygges yderligere af Katz i en anden artikel, hvor han beskriver en tredje bølge af udvikling. Hvor man først så små spredte initiativer, der siden blev afløst af samlede løsninger på fakultetsniveau i business schools, ser vi nu denne tredje bølge strømme ud over alle fakulteter – et fænomen kaldet 'cross-campus entrepreneurship' (Katz i Fayolle red 2007, s. xi). Dette må betyde, at feltet generelt er enigt om, at entrepreneurship education er kommet til et stadie, hvor man anerkender det som en realistisk mulighed for alle typer studerende. I rapporten fra EU Kommissionen, der er forfattet af toneangivende forskere i de europæiske lande, argumenterer man for, at det kan diskuteres, om business school traditionen er det mest befordrende sted at arbejde med entreprenørskab, idet de kreative og tekniske discipliner i højere grad fordrer innovative forretningsideer (European Commission 2005). I bogen Handbook of University-wide Entrepreneurship Education diskuteres det af nogle af bidragsyderne, hvordan de forskellige discipliner på universiteterne på hver sin måde kan forvalte den entreprenante arbejdsform, så den legitimeres gennem den universitære identitet – herunder hvordan man eksempelvis bevarer den humanistiske tradition, som universitetet er funderet i. Pointen er tillige, at det nu er nødvendigt og gavnligt at operere med en bred tilgang til entreprenørskabsundervisning, eftersom undervisningen er rykket ud over business schools grænserne, og fordi alle typer af mennesker og fagligheder har berøring med det entreprenante (West et al 2009).

Afslutningsvis er det en pointe i denne mængde af tekster, at der efterspørges mere forskning, kvalitativt som kvantitativt på området, idet det fortsat fremstår som fragmenteret og mangler viden på en del aspekter (Hannon 2006). Man mener, at det første reelle empiriske studie indenfor entrepreneurship education først blev foretaget i 1987 (Alberti & Poli 2005). Netop empirisk efterlyses bedre kvalitet, længerevarende feltstudier, og flere data, der kan underbygge værdien af at

forsøge at uddanne unge mennesker til en entreprenant tilværelse. En udfordring består blandt andet i at overkomme det stadie, hvor man teoretiserer over feltets indhold og muligheder, og begynder at lade den erhvervede viden tilflyde de operationelle lag mere i og med, at forskningsområdet er så anvendelsesorienteret (Bécharde & Grégoire 2005).

Særlig interessant er efter min mening et systematisk literature review foretaget blandt andet for at finde ud af, hvordan man har undersøgt studerendes tilbøjelighed (propensity) til at blive entreprenører. Forfatterne oplister en række faktorer, der siges at spille ind på dette aspekt. Personlighedstræk, institutionelle barrierer, utilstrækkelig forretningsviden, køn, familieforhold, uddannelsesniveau, alder, kurserne indhold og formål, samt samfundsmæssige forhold omkring kultur og konkrete muligheder, nævnes som de mest fremtrædende i forskningen (Pittaway & Cope 2007). Indholdet fra artiklen bakkes op af en anden, der anser sociale og kulturelle aktiviteter, baggrund og erfaring, tidlig uddannelse, familie, personlighedstræk, rollemodeller, værdier og holdningen til muligheder som vigtige elementer til at vurdere studerendes tilbøjelighed til at 'iværksætte sin egen iværksættelse', om man så må sige (Hannon 2006). Set fra mit synspunkt er det naturligvis iøjnefaldende, at en umiddelbar oplagt faktor som faglighed/studiedisciplin ikke er medtaget som relevant til at vurdere tilbøjeligheden til at arbejde med entreprenørskab. Den dialektiske tilgang kan bringes i spil, fordi den kan beskrive den dobbelthed, som forskningsfeltet udsætter sig selv for; Man ønsker at skabe en bred forståelse af entreprenørskabsundervisning ved blandt andet at have blik for differentiering mellem typer af studerende og opmærksomhed omkring nye. Samtidig får man ikke integreret differntieringen indenfor discipliner i forståelsen af, hvad der er relevant at se på, når man skal forstå de faktorer, der bidrager til entreprenante studerende.

Operationelle nedslag

"Central to the study of entrepreneurship is the belief that people are different and such difference matter" (Hocomb et al 2009, s. 169)

Med denne indgangsreplik er det overordnede formål i de bidrag, som jeg har kategoriseret som operationelle, at vise eller diskutere, hvorledes det strategiske niveau omsættes til handling i både undervisningsmæssig og forskningsmæssig forstand. Hvor man i den første kategori overvejende beskæftiger sig med spørgsmål som *'hvad er entrepreneurship education, og hvorfor skal vi arbejde med det?'* fokuserer denne kategori mere på *hvordan*. 'Hvordan-aspektet' giver sig udslag i forskellige vinkler, som tages op i litteraturen, der består af 37 artikler, 3 danske lærebøger, 2 afhandlinger og 7 rapporter³⁵.

Dels beskæftiger bidragene sig med den læringsmæssige del af undervisningen indenfor feltet, og dels forholder man sig til, hvordan det kan lade sig gøre at implementere den entreprenante arbejdsform blandt studerende på de videregående uddannelser som en konsekvens af de strategiske

³⁵ Se litteraturliste 8 side 327 med oversigt over de udvalgte tekster

beslutninger om at indføre det, samt den markedssituation, som institutionerne befinder sig i. Mit særlige formål er at undersøge, hvorledes bidragene forholder sig til studerende på de videregående uddannelser, og hvordan de konstrueres som entreprenante i relation til det overordnede spørgsmål om, hvorfor humanistiske studerende ikke udforskes indenfor entreprenørskabsundervisning i nævneværdig målestok.

Blenker et al fastslår, at den kompleksitet og diversitet, der kendetegner det overordnede felt, entreprenørskab, giver udslag i samme situation indenfor entrepreneurship education. Der hersker generelt forvirring om, hvad man bør undervise i indenfor feltet, og hvordan det bør udforskes, hvilket har resulteret i mange forskellige bud på empiriske og teoretiske bidrag. Der er derfor behov for en diskussion af, hvordan de mangeartede perspektiver kan korreleres især indenfor det læringsmæssige aspekt (Blenker et al 2006).

I udvalget ses en klar overvægt af bidrag, der ud fra empiriske undersøgelser diskuterer indholdet og formålet med entreprenørskabsundervisning, og giver evaluerende beskrivelser af forskellige undervisnings – eller læringsforløb med studerende i en universitær kontekst. 27 ud af de 37 artikler indeholder empiriske undersøgelser, mens resten er teoretisk funderede bidrag. De tre lærebøger giver meget konkrete bud på, hvordan man kan arbejde med en entreprenant arbejdsfacon, hvor især Nielsen et als bog *Entreprenørskab i teori og praksis – paradokser i spil* (IDEA 2009) tilbyder studerende og undervisere en både praksisorienteret metode, og en teoretisk funderet diskussion af de forskellige måder, man kan forstå og tilgå det entreprenante fænomen på. Det ene working paper anvender også empiriske data, ligesom de to afhandlinger fra en dansk kontekst bruger empiriske data (Blenker et al 2006). De seks rapporter evaluerer på eksisterende undervisning og tiltag (Sørensen & Ivang 2003, Charney & Libecap 2005, Bager 2006, Evald & Kirketerp 2006, Forsknings – og innovationsstyrelsen 2009) eller undersøger faktorer, der påvirker studerendes lyst og evne til at blive entreprenante (Greene & Saridakis 2007).

Dermed udgør alle teksterne en rig empirisk ressource af både nationale og internationale undersøgelser af studerende, der arbejder med entreprenørskab på den ene eller anden måde i deres videregående uddannelse. De ti teoretiske bidrag beskæftiger sig overvejende med to ting; dels udfordringerne for den traditionelle undervisningsform på universiteter og på business schools (Chia 1996, Jack & Anderson 1999, Miclea 2004, Barnett 2000, Gibb 2005, Beckman & Cherwitz 200X, Gibb et al 2009, Lynfort 2010) og dels analyser af, hvad der kan få studerende til at oparbejde intentioner og adfærd som entreprenante (Kuehn 2008, Holcom et al 2009).

Der viser sig nogle mønstre i indholdet af både de empiriske og teoretiske bidrag, som er relevante i relation til analysens formål. I forlængelse af eksekveringen af det strategiske niveau generelle pointe om, at feltet entrepreneurship education er i gang med og bør udvide forståelsen af det entreprenante til noget bredt, der ikke kun handler om at starte virksomheder op, men i lige så høj grad om en kulturændring på universiteterne, ses der ikke i samme omfang en genkendelse af denne tilgang – hverken indenfor de teoretiske eller empiriske bidrag. I hele 21 ud af de 37 artikler opererer forfatterne med en definition af det entreprenante som *venture creation*, *business start up* eller *business owner/person*, hvor man enten undersøger studerende, der er i gang med at starte

egen virksomhed eller tager kurser, der handler om det, eller hvor man diskuterer data eller teorier ud fra denne optik. 8 artikler positionerer ikke sig selv i relation til dette aspekt, mens kun 8 bidrag opererer med den brede tilgang til entreprenørskabsundervisning, hvor fokus er på at skabe *change agents*, personer og universiteter, der forberedes til entreprenant adfærd og tankegang i mange mulige kontekster. De forskellige definitioner vil blive placeret ind i det samme slags koordinatsystem, som blev udarbejdet i det foregående afsnit om entreprenørskab, så det er muligt at se, hvilke bidrag, der har den henholdsvis brede og snævre tilgang til det entreprenante fænomen og dets kontekst. De tre lærebøger, det ene working paper samt den ene afhandling (Kirketerp 2010) opererer med en bred tilgang til entreprenørskabsundervisning, men den anden afhandling (Sørensen 2007) undersøger studerende, der starter egen virksomhed. Rapporterne afslører en blandet forståelse med en forrang mod den brede definition. Ydermere er det ikke muligt at påvise en udvikling rent tidsmæssigt i bidragene, hvor den snævre tilgang dog oftest findes i de ældste tekster, idet positionerne eksisterer i begge ender af tidsrammen.

En anden interessant iagttagelse, der kan hænge sammen med den første, er typen af studerende eller uddannelsesinstitutioner, der undersøges empirisk eller teoretiseres over. Gennem en fokuseret søgning på bidrag med data fra forskellige typer af studerende, er det lykket at identificere 13 bidrag, hvoraf nogle er forfattet af de mere kendte forskere i forskningsfællesskabet (Johannisson et al 1998, Blenker et al 2004, Collins et al 2006, Fayolle et al 2006) – og dermed i høj grad en del af fællesskabets sociale konstruktion af den entreprenante studerende – mens andre er medtaget udelukkende på grund af deres fokus på alternative typer af studerende. Her benyttes data om studerende fra retninger som teknik, naturvidenskab, jura, sundhed, samfundsfag og humaniora – enten i et mix eller individuelt. Halvdelen af bidragene opererer med en snæver forståelse af det entreprenante som dét at starte sin egen virksomhed op. 12 bidrag fokuserer på business og management studerende, hvor alle på nær en tekst definerer det entreprenante snævert. Dette må tilskrives arven fra business school traditionen, hvor empirien sandsynligvis afspejler en naturlig efterspørgsel efter viden om den type studerende, som man i det mest af feltets levetid har anset som de naturlige potentielle entreprenører til trods for, at statistikkerne viser, at de ikke er de mest aktive, når det eksempelvis gælder opstart af egen virksomhed. De resterende tekster forholder sig ikke eksplicit til, hvilke typer af studerende eller uddannelsesinstitution, de tænker på, når de analyserer entreprenørskabsundervisning, men 6 ud af disse opererer med den snævre definition på entreprenørskab som opstart af egen virksomhed.

Dette forhold forstærkes yderligere af en tendens i ganske mange af teksterne, hvor man anvender termerne 'business' overfor 'non-business', eller 'entrepreneurship' overfor 'non-entrepreneurship'. Det viser sig, at man etablerer en betydningsmæssig distinktion mellem business-studerende, der traditionelt set kobles med entreprenørskab, og alle de andre typer af studerende og universiteter som 'non-business' – enten i forsøget på at brede perspektivet ud til fordel for en inkluderende tilgang (European Commission 2005, Collins et al 2006, Wilson & Stokes 2006, Bager 2006, Mars 2007, Neck et al 2007), eller som et forsøg på at forklare forskellen mellem de to typologier (Charney & Libecap 2002, Charney & Libecap 2005). Andre bidrag anvender simpelthen bare business school studerende som deres naturlige afsæt til at undersøge det entreprenante fænomen på

de videregående uddannelser (Chia 1996, Jones-Evans et al 2000, Segal et al 2005, Verduyn & Jansen 2005, Jones 2006, Pillis & Meilich 2006, Pittaway & Cope 2007, Plumly et al 2008).

Imidlertid kan der i dette udvalg spores en tendens til at integrere elementer fra discipliner, der traditionelt placeres udenfor business og management. Nogle bidrag anvender i deres empiriske undersøgelser tekster, narrativer, metaforer, film og andre elementer, der åbner op for fortolkning i stedet for kalkyler og rationelle metoder (Chia 1996, Verduyn & Jansen 2005, Neck et al 2007).

Således viser de udvalgte tekster en tiltagende fokusering på både metoder og studerende udenfor den traditionelle business og management tradition om end der skal tages højde for, at litteratursøgningen har været specifikt rettet mod at identificere bidrag, der indlemmede disse aspekter. Det ændrer dog ikke ved en konstatering af, at selv dette udvalg af tekster er præget af en dominans af business studerende eller en terminologi, der deler landskabet op i business overfor non-business, hvilket bakkes op af den øvrige litteratur i afsnittet. Især mener jeg, at det er værd at lægge mærke til hvor mange bidrag, der anvender denne type studerende som en uargumenteret 'unit of analysis'.

En anden særdeles interessant vinkel på indholdet af de udvalgte bidrag er deres fokus på forholdet mellem elementerne action/praksis og refleksion/analyse - eller simpelthen forholdet mellem teori og praksis som en grundlæggende udfordring indenfor entrepreneurship education. Helt fra feltets tidlige etablering har forskningsfællesskabet diskuteret, hvorledes det entreprenante fænomen, som har sit fundament i action (Jack & Anderson 1999) og at handle i et usikkert univers (Holcom et al 2009), kan integreres i et uddannelsessystem og en kultur, der indtil nu har koncentreret sig om kritisk refleksion, analyse, generaliseringer, systematik og forudsigelser (Barnett 2000, Beckman & Cherwitz, Lynfort 2010). Både tekster, der har business studerende som sit omdrejningspunkt, og de øvrige bidrag kredser om de læringsmæssige behov for at koble de to elementer i den entreprenante undervisning, idet de introducerer action aspektet som det nye, som de videregående uddannelsesinstitutioner må indlemme i dagligdagen. Der introduceres læringsmetoder som Action Learning (Johannisson 1991, Johannisson et al 1998, Jones-Evans et al 2000, Miclea 2004), eksperimentel læring (Collins et al 2006, Pittaway & Cope 2007), situated learning (Blenker et al 2004) og Planned Behaviour (Fayolle et al 2006, Souitaris et al 2007, Kuehn 2008) som en løftestang for undervisning på området. Miclea taler ligefrem om "*The injection of entrepreneurship in European universities*" (Miclea 2004, s. 228), som fordrer et *learning to do* princip, der skal skabe de såkaldte *agents of change*. Nogle bidrag kobler personlighedstyper og evnen til at have en handlende adfærd som læringsprincip (Routamaa & Miettinen 2007), mens andre konstaterer, at entreprenørskabsundervisning fremmer den praksisorienterede arbejdsfacon (Charney & Libecap 2002, Segal et al 2005). En artikel introducerer begrebet *Intellectual Entrepreneurship*, der faktisk bygger på ideen om, at de studerendes grundfaglighed og refleksive evner skal bevares og kombineres med det handlingsorienterede, og at kompetencerne samarbejde, tage chancer, opdage muligheder og skabe nyt er indbegrebet af den intellektuelle måde at arbejde entreprenant på, og at akademikere bredt er rustet til at udfolde den entreprenante tilværelse i mange sfærer – og ikke kun som business students eller i en business kontekst (Cherwitz & Sullivan 2002).

I relation til business schools miljøerne er de blevet kritiseret for at underprioritere action elementet (Chia 1996, Gibb 2005, Plumby et al 2008). Nogle forskere påpeger generelt nødvendigheden af en kobling mellem de tillærte teorier og den praksis, som det entreprenante åbner op for uanset baggrund (Herlau & Tetzsch 2006, Nielsen et al 2009, Lynfort 2010), mens andre har argumenteret ihærdigt for at lade praksis elementet være den dominerende læringslogik (Kollerup & Thorball 2005, Christensen & Kirketerp 2006, Blenker et al 2006). I begge tilgange ser det dog ud til, at teksterne forholder sig til de teorier, der i forvejen hæftes på entreprenørskabsfeltet – og således teorier og metoder indenfor business og management. Der er ikke nogle af de udvalgte bidrag, der beskriver muligheden for at opbygge undervisning med basis i de studerendes forskellige discipliner, og så koble dette med teorierne og de praktiske metoder, der findes i det entreprenante felt. Undtagelsen er min egen artikel, der specifikt problematiserer dette manglende fokus, men som tidsmæssigt falder sammen med afhandlingens erkendelser (Lynfort 2010).

En interessant vinkel, der påpeges af flere (eksempelvis Holcom et al 2009) er, at entrepreneurial læring omhandler navigation i kompleksitet og i det uvisse, hvor det at eksperimentere og handle er essentielt. Dermed udfordrer den entreprenante arbejdsform eksisterende viden, som de studerende ellers kender som mere informationsbaseret og evident. Samtidig fungerer den eksperimentelle læring ved, at ny læring baseres på allerede erhvervet viden.

Det reflektive aspekt italesættes oftest som de studerendes og undervisernes mulighed for at reflektere over egne læreprocesser, og som en del af det teoretiske tankegods, der befinder sig i de nævnte metoder ovenfor (Blenker 2004, Jones 2006, Lynfort 2010). Pittaway & Cope påpeger nødvendigheden af at lade både action og reflection indgå som bestanddele af undervisningen:

”The entrepreneurship education literature highlights the role of action-orientation and experientially based learning”..... ”it is simply not good enough to do, however; students must also reflect on their action in order to learn” (Pittaway & Cope, 2007, s. 213-214)

Forfatterne introducerer begrebet *reflective practice*, der dækker over en kontinuerlig læringsproces, hvor den entreprenante novice skiftevis handler og reflekterer over valg og adfærd, og dermed giver sig selv muligheden for løbende forbedringer af eksempelvis strategier og planer. Næsten sammenfaldende er begrebet *reflexive action* hentet fra Blenker et al's model til at illustrere forholdet mellem entreprenant adfærd, læring og det entreprenante universitet (Blenker et al 2004).

I sin afhandling fokuserer Kirketerp netop på de læringsmæssige aspekter af det, som hun på dansk benævner foretagsomhedsperspektivet på de videregående uddannelser, hvor den såkaldte Y-tilgang er baseret på reflekteret praksis, hvor læringen sker, mens man handler og måske i kraft af, at man handler, mens X-tilgangen bygger på teoretisk viden, der allerede er erhvervet, som så testes i praksis (Kirketerp 2010). Fælles for begge tilgange er dog, at refleksionsaspektet anses som et læringsprincip i relation til praksis og evaluering, og med sin kognitionspsykologiske ballast interesserer Kirketerp sig primært for refleksionsaspektet som en del af en generel læringsproces i et handlingsunivers, og dermed som et didaktisk redskab, der understøtter foretagsomhedsperspektivet på entrepreneurship education.

Dog finder jeg inspiration Beckman & Cherwitz' artikel, der kombinerer udtrykket *intellectual entrepreneur* med humanistisk kompetence, idet de argumenterer for, at det entreprenante bør hvile på de humanistiske traditioner i en universitetskontekst:

"Intellectual entrepreneurship is a vision and philosophy that returns us to an authentic education. It does so by merging the original humanistic ideals upon which higher education was founded with the intellectual entrepreneurship ethos, thus creating the citizen-scholars of a new era" (Beckman & Cherwitz, 200X, s. 30).

Allerede i 1990erne adresserer Johannisson et al den nødvendige forbindelse mellem action og reflection, når det gælder højtuddannede i en lidt anden optik end de øvrige bidrag. De anvender termen *the intellectual entrepreneur* som en beskrivelse af den læring, der finder sted, når man inkorporerer abstraktion og konceptualisering som en del af den reflektive praksis i den entreprenante adfærd (Johannisson et al 1998). På denne led bliver det reflektive element til en del af de studerendes kompetencemæssige akademiske bagage såvel som et pædagogisk (selv)evalueringsværktøj, og dermed interessant for den vinkel, som projektet anvender for at kunne undersøge, hvorfor nogle typer af studerende kontinuerligt konstrueres af feltet som entreprenante, mens andre endnu ikke er blevet undersøgt til trods for de statistiske data, der taler for et øget fokus på eksempelvis humanisterne.

Faktorer, der bidrager til entreprenante studerende

Et identificeret aspekt, som jeg finder relevant i forhold til analysens formål, er bidragenes beskrivelser af forskellige faktorer, der påvirker studerendes muligheder for at blive entreprenante. Her kobler jeg som nævnt litteraturen fra de første kategorier og fokuserer specifikt på tekster, der beskriver eller diskuterer faktorer, der ser ud til at påvirke de studerende i relation til entrepreneurship education med særlig vægt på de studerendes faglige baggrund som en faktor i forskning og undervisning. Formålet er at vise, hvilke bidrag, der beskæftiger sig præcist med det aspekt, som dette projekt kredser om med henblik på at kunne koble det på afsnittet om humaniora og anvende det fremadrettet i resten af afhandlingen.

Pittaway et al beskriver, hvorledes der i litteraturen er fokus på at undersøge hvilke faktorer, der er medvirkende til, at studerende bliver entreprenører (Pittaway et al 2009). Det betyder, at temaet er ganske relevant at inddrage generelt ud over, at det er relevant for dette projekt. I afsnittet om det strategiske niveau henviste jeg til deres arbejde med at identificere litteraturens mest bearbejdede faktorer, der påvirker tilbøjelighed til entrepreneurskab blandt studerende. Disse faktorer bekræftes af de udvalgte tekster til dette afsnit. Ud over alder, køn, etnicitet, uddannelsesniveau, familiebaggrund, personlighedstræk og værdier (Pittaway 2007), kommer de øvrige artikler fra dette udvalg ind på nationale kulturforskelle (Pruett et al 2009), selve betydningen af undervisning på området (Charney & Libecap 2002), netværk og sociale kompetencer (Johannisson 1991).

Gibb foreslår en alternativ og tilpasset model til entrepreneurship education, der tager højde for den universitære kontekst samt de faglige kontekster, der kan være, i kombination med en bred tilgang til, hvordan man kan være entreprenant – og ikke kun som business owner. Samtidig ændres fokus væk fra traditionelt arbejde med en forretningsplan til at handle om en mere eksperimenterede arbejdsform i kurserne (Gibb 2005). Nogle bidrag beskæftiger sig tillige med empiriske sammenligninger af kurser og studerende fra forskellige uddannelsesinstitutioner for at påvise denne kontekstuelle faktors betydning (Bosch & Venter 2003, Blenker et al 2004, Collins et al 2006, Fayolle et al 2006). Andre påviser, at en uddannelsesinstitutionens kultur, hvor lederne selv udviser entreprenant tankegang og adfærd, motiverer de studerende (Christensen & Kirketerp 2006).

Ud fra gennemgangen af disse bidrag virker det som om faktoren, der handler om personlighedstræk (born-tilgangen) er noget nedtonet sammenlignet med analysen af entreprenørskabsfeltet, hvor et helt afsnit fokuserede på Entreprenøren. Nogle tekster kommer ind på emnet (Bosch & Venter 2003, Routamaa & Miettinen 2007), men ikke helt så mange som i det første tekst-udvalg. Til gengæld anvender de karaktertrækkene, som er kendetegnende for entreprenøren direkte på studerende, når de henviser til det (Charney & Libecap 2002, Galloway et al 2006, Kuehn 2008). Eksempelvis nævnes følgende karakteristika som særligt relevante i forhold til studerende og personlighedstræk: *risk taking, need for achievement, network, internal locus of control, self-efficacy, tolerance for uncertainty, creativity og innovation*. I stedet er der øget fokus på propensity/tilbøjelighed og intention som parametre, der skal og kan påvirkes med forskellige tiltag, hvor man argumenterer for, at adfærd forudsætter (positive) holdninger og hensigter, og at det er dette niveau, der først og fremmest skal påvirkes inden man kan arbejde målrettet med action-elementet (Segal et al 2005, Souitaris et al 2006,)

En del af forklaringen på denne udvikling eller afvikling af centreringen omkring traits og personlighedstræk kan være, at forskningen er begyndt at integrere mere kognitivt orienterede teorier om, hvordan mennesker fungerer og tænker, når de arbejder med entreprenørskab. Især ser det ud til, at feltet entrepreneurship education har drejet denne diskussion i retning af intentionalitet og selvbevidsthed i relation til at kunne forklare, hvordan og hvorfor studerende agerer og tænker entreprenant. Dermed bliver de personlige dimensioner ikke længere et spørgsmål om statiske, medfødte tilbøjeligheder, men derimod om tilbøjeligheder, der kan påvirkes i uddannelsesmæssig henseende. Eksempelvis er begrebet self-efficacy med inspiration fra Bandura introduceret i litteraturen om entrepreneurship education som et udtryk for, at man diskuterer muligheden for at indpode (selv)bevidsthed om studerendes og andres evner og potentiale til at handle således, at ens mål kan opnås i relation til eksempelvis at starte en virksomhed op eller agere entreprenant i en anden sammenhæng (Fayolle et al 2006, Kuehn 2008, Kirketerp 2010). Også evnen til at opdage muligheder og udnytte dem, som næres af elementer fra den overordnede definition, som Shane & Ventakaraman har fremført, beskrives som en af de kognitive dimensioner, der kan arbejdes med indenfor entrepreneurship education (Cherwitz & Sullivan 2002).

I udvalget er det ganske få tekster, der analyserer på den faktor, som har min største bevågenhed, nemlig den faglige eller disciplinbaserede. Fayolle et al nævner uddannelsesbaggrund som en

relevant del, og undersøger herefter ingeniørstuderendes intentioner om entreprenørskab, men der konkluderes desværre ikke på denne specifikke faktor (Fayolle et al 2006). En anden kaster lys over de stereotypiske forestillinger, som også business school studerende kan have om entreprenører, som kan være med til at forhindre en identifikation, og dermed incitament, til at anskue sig selv som potentiel entreprenør, hvilket især udelukker kvinder, men de kommer ikke ind på fagligheder i den forbindelse (Pillis & Meilich 2006). En artikel påpeger en begrænsning ved den empiriske undersøgelse af studerendes såkaldte 'ressource profiler', hvor tidligere og nuværende uddannelse ikke medtages i bedømmelsen af de studerendes kurser indenfor entreprenørskab, selvom man anvender termen 'The reasonable adventurer' om dem på grund af deres intellektuelle evner (Hegarty & Jones). Deres data består faktisk af forskellige typer studerende på to universiteter, men forfatterne vælger at lade de erfaringer, som selve det entreprenante indhold tilbyder de studerende, være basis for deres evaluering af undervisningen.

En anden vinkel, der viser sig interessant at medtage i forhold til besvarelsen af analysens overordnede spørgsmål, er det faktum, at flere af teksterne åbner op for at diskutere, om de såkaldte 'non-business' studerende som eksempelvis humanister og de andre kreative fag, har særlige forudsætninger for nogle aspekter af de entreprenante frem for andre. Den ovenfor omtalte rapport fra den Europæiske Kommission bærer ligefrem titlen: "Entrepreneurship in Higher Education, especially within non-business studies", og heri argumenteres der for på baggrund af en bred tilgang til entrepreneurship education, at de bedste og mest innovative ideer sandsynligvis vil udspringe indenfor blandt andet humaniora (European Commission 2005).

Efterfølgende konkluderer rapporten, at de humanistiske og kreative studier vil kunne operere indenfor social entrepreneurship, free-lance entrepreneurship og brugerdreven innovation (European Commission 2005). Denne iagttagelse bakkes op af de andre bidrag, der berører emnet; Studerende fra humaniora og samfundsvidenskab kan lære om socialt entreprenørskab på grund af deres analytiske reflektive og kritisk observerende evner, og dermed evnen til at sætte sociale fænomener ind i en større sammenhæng i samfundet (Winfield 2005). Bager peger ligeledes på de humanistiske studerendes særlige kompetencer indenfor kulturelt og socialt entreprenørskab, indenfor brugerdreven innovation, samt at arbejde med konceptualiseringsdelen af nye forretningsideer formidlingsmæssigt (Bager 2006). I en evaluering af underviseres kompetencer indenfor området viser en rapport, at der er kulturelle og begrebsmæssige barrierer, der forhindrer humaniora i at tage det entreprenante univers til sig, og man foreslår derfor, at humaniora i første omgang skal arbejde med at påvirke holdninger, inden man for alvor begynder på selve undervisningen (Evald & Kirketerp 2006). Synsvinklen ændres en smule i en artikel, der præsenterer data om undervisere fra forskellige discipliner og fakulteter, hvor det fremhæves, at repræsentanterne fra humaniora og samfundsfag ser muligheder for at undervise deres studerende indenfor netop kulturelle og sociale aspekter af entreprenørskab for bedre at kunne acceptere at skulle beskæftige sig med det (Mars 2007).

Kendetegnende for denne del af bidragene er således, at man forholder sig til den humanistiske dimension ved at argumentere for en 'blid' introduktion, eller at humaniora skal forsøge at

specialisere sig indenfor bestemte sfærer af det entreprenante for at sortere det forretningsmæssige element fra, som man mener, kan udfordre kulturen generelt.

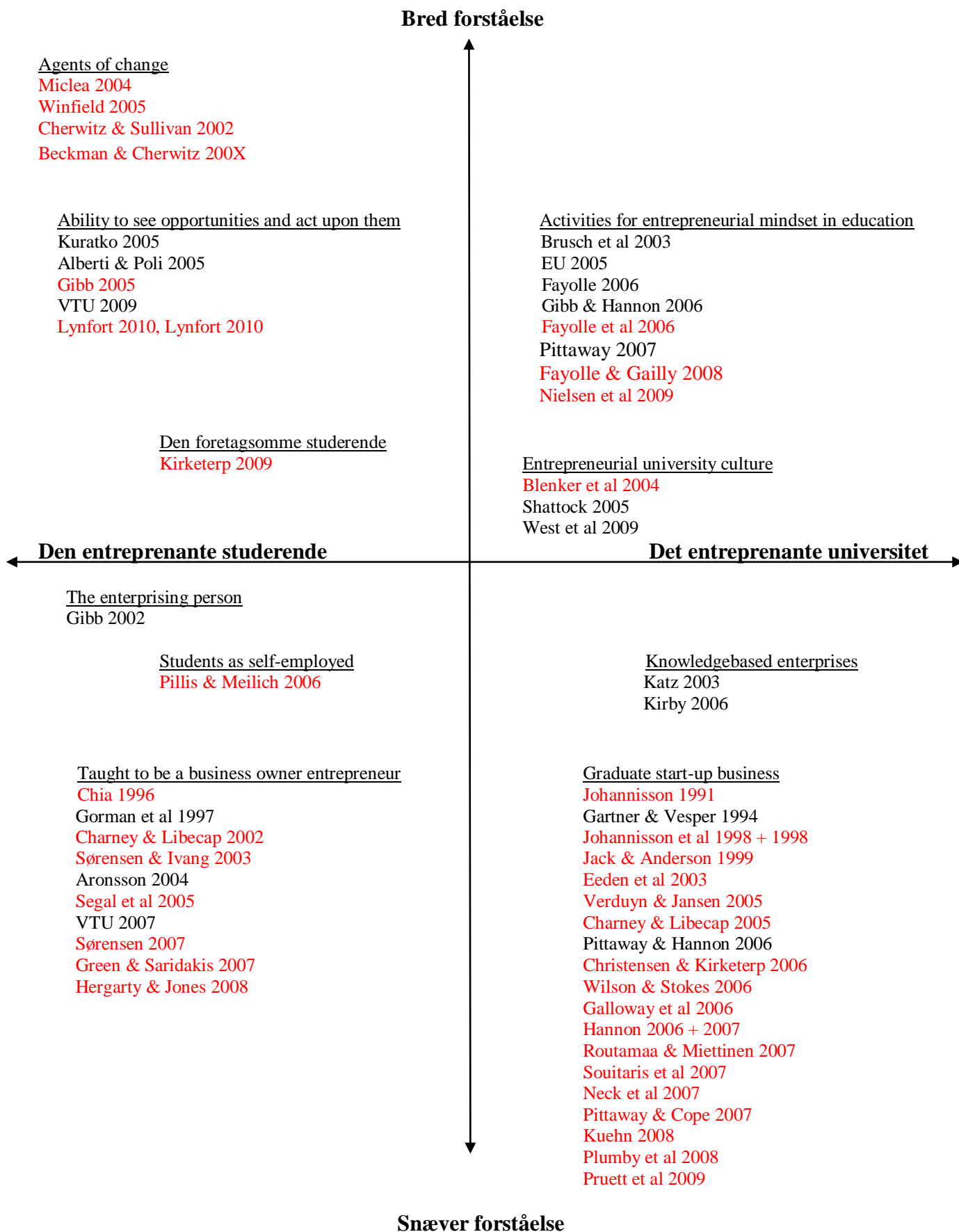
Opsummering på den første analytiske kategorisering

Som det beskrives ovenfor, viser der sig nogle interessante mønstre omkring den snævre overfor den brede forståelse af entreprenørskab, som kan illustreres ved at anvende det samme princip om et koordinatsystem som i den første del af analysen af det overordnede felt. Den vandrette akse består af fokus på feltets fremstillinger af den entreprenante studerende i venstre side, mens højre side opererer med begrebet det entreprenante universitet som et udtryk for, at feltet entrepreneurship education også består af litteratur, der enten har mennesket (den studerende) som sit omdrejningspunkt eller konteksten (uddannelsesinstitutionen eller selve undervisningen). Ydermere gør disse to parametre i koordinatsystemet det muligt at sammenligne med det første om feltet entreprenørskab. Igen er hensigten af gennemgå teksterne for at identificere deres eksplicite eller implicite definition eller forståelse af entreprenørskabsundervisning. Denne gang vælger jeg at dele optællingen op i to dele, hvor jeg først koncentrerer mig om bidragene fra det strategiske niveau, og dernæst placerer de resterende tekster ind, der kommer fra det såkaldte operationelle niveau. Det gør jeg, fordi jeg allerede i den første analytiske kategorisering opdagede, at der ser ud til at være en forskel mellem disse to niveauer i relation til den henholdsvis snævre og brede forståelse, hvilket jeg ønsker at undersøge nærmere. I det følgende vises resultaterne i koordinatsystemet. De operationelle bidrag er markeret med rødt, mens de strategiske er markeret med sort.

18 ud af de 27 bidrag om feltets historik og strategiske status kan anvendes. Her er det interessant at bemærke, at 12 af teksterne kan placeres i den brede forståelse med 7 med fokus på det entreprenante universitet og 5 på den entreprenante studerende. Ligeledes er der også overvægt mod et fokus på processer og den entreprenante arbejdsform i den nedre halvdel af koordinatsystemet, hvor de snævre bidrag er placeret. Kun 3 tekster kan kategoriseres til at have en forståelse af, at entreprenørskabsundervisning handler om at uddanne de studerende til at blive en entreprenør i den snævre forstand.

Der er som sådan ikke gengangere fra det første koordinatsystem, bortset fra Gartner, der ligeledes placerer sig i feltet, hvor det entreprenante i relation til uddannelse handler om at skabe nye forretninger, og hvor fokus er drejet væk fra personen og dennes karaktertræk eller muligheder.

En interessant ting er, at det danske Ministerium for Videnskab, Teknologi og Udvikling (VTU) fra 2007 til 2009 bevæger sig fra en snæver til bred forståelse af entreprenørskabsundervisning. Samtidig ses det, at visse bidragsydere bevæger sig rundt i koordinatsystemet – Pittaway, Gibb og Hannon, hvor de skifter position med en tendens til at have deres nyeste tekster i det øverste felt til højre.



Jeg vil tolke resultatet som et generelt udtryk for, at toneangivende aktører, placeret på ledende poster i organisationer, der arbejder med entrepreneurship education på et strategisk plan, ser ud til at dreje forskningsfeltet hen imod en bred forståelse af koblingen mellem studerende og entreprenørskab. Det betyder, at der i hvert fald er igangsat en diskurs, hvor der i udgangspunktet skulle være plads til at inkludere mange forskellige typer af studerende, da det først og fremmest går ud på at gøre de højere uddannelsesinstitutioner bevidste om deres rolle i forhold til at uddanne mennesker, der kan tænke og handle entreprenant i mange potentielle kontekster. Således bidrager de strategiske tekster overordnet til en social konstruktion af den entreprenante studerende som i princippet fra alle tænkelige fagligheder.

I relation til de tekster, jeg har behandlet som operationelle, kan de 37 ud af de 49 bidrag anvendes i koordinatsystemet. Resultatet bekræfter den tendens, som jeg identificerede i den første analytiske kategorisering. Sammenlignet med de strategiske tekster fordeler de operationelle sig med bare 12 i den brede tilgang til entreprenørskabsundervisning, mens hele 25 placerer sig i den snævre forståelse af det entreprenante som dét at starte en virksomhed. De fleste, nemlig 17 bidrag, befinder sig i det felt, der betragter fænomenet som en aktivitet, hvor man undervises i aspekter af opstart og at agere således. De resterende 8 kan placeres i det felt, som jeg i det første koordinatsystem benævnte som den traditionelle tilgang, som mange forskere senere – og med Gartners argumenter – har forsøgt at bevæge feltet væk fra. Her går uddannelsesopgaven ud på at træne de studerende til at tænke og opføre sig som deciderede virksomheds ejere eller forretningspersoner.

I den øverste halvdel af koordinatsystemet finder vi de sidste 12 bidrag, der fordeler sig med en lille overvægt med et fokus på personen overfor et fokus på den universitære kontekst eller de funktioner, man bør varetage i entreprenørskabsundervisning.

Der ses dermed en klar overvægt af definitioner, der befinder sig i de positioner, som feltet søger at bevæge sig væk fra. Tidsmæssigt kan man ikke spore en udvikling, hvor de nyeste tekster befinder sig i den bredere tilgang, eftersom bidragene placerer sig i alle felterne med både helt nye og lidt ældre tekster.

Således er det muligt at konkludere, at der hersker en vis divergens mellem det strategiske og det operationelle niveau, idet især de empiriske bidrag i det operationelle niveau ikke ser ud til at følge ambitionerne i de mere strategisk orienterede tekster, hvor man kan se en udvikling hen imod den brede og inkluderende tilgang. Det ser faktisk ud til, at man indenfor de udvalgte bidrag fortsat mere eller mindre bevidst konstruerer og fremstiller den entreprenante studerende som en forretningsperson, og at uddannelsen indenfor området handler om at facilitere undervisning, der understøtter aktiviteter, der skal lede hen imod opstart af en virksomhed. Det skal understreges, at en del af teksterne som tidligere nævnt ikke som sådan argumenterer for, at deres forskning og feltets opgave udelukkende består i at undervise studerende indenfor den snævre ramme. Ikke desto mindre er det det resultat, der fremkommer, når man isolerer definitionerne i teksterne. Det lader således til, at den operationelle dimension af feltet indenfor entrepreneurship education fortsat udforsker studerende som business og som kommende virksomhedsejere, hvilket må give anledning

til at forholde sig til, om de gode intentioner fortsat er et stykke fra at blive eksekveret i konkret forskning.

Anden analytiske kategorisering

I forlængelse af både koordinatsystemets resultater og den første analytiske kategorisering vil jeg i det følgende udkrystallisere et antal temaer, som læner sig op ad analysens formål, og som følger af de mønstre, der blev identificeret ovenfor. Igen er formålet her at tillade en større grad af fortolkning, hvorfor temaerne præges af min konstruktion af indholdets betydning.

Faglighedens betydning

En af de vigtigste erkendelser fra analysen af entreprenørskabsundervisning i sammenhæng med forskningsspørgsmålet angår muligheden for at koble faglighedens betydning på undervisningen indenfor området. I forsøget på at besvare spørgsmålet om, hvorfor entrepreneurship education endnu ikke i synlig grad har inkluderet humaniora som relevant undersøgelsesområde kom det frem, at især de operationelle tekster fortsat har tendens til at koncentrere de empiriske undersøgelser om andre typer af studerende, her især business students, omend det fastslås på det mere strategiske niveau, at alle typer især anses for relevante at beskæftige sig med. Dertil kommer, at feltet tilsyneladende endnu ikke har fået koblet de forskellige typers faglighed på som naturligt afsæt i deres analyser af mulighederne for at undervise universitetsstuderende indenfor entreprenørskab. Jeg mener, at forklaringen på dette skal findes i en sammenkobling af to af de ovenstående mønstre; dels den fortsatte dominans af business students både når det gælder terminologi og undersøgelsespraksis, og dels feltets fokus på andre faktorer end selve fagligheden, når man berører propensity-dimensionen (det engelske udtryk for faktorer eller tilbøjeligheder, der påvirker studerendes motivation og evner i en given retning – her det entreprenante).

Anvendes den dialektiske tilgang og metode på dette synspunkt, kan man argumentere for, at den sociale konstruktion af de to faktorer involverer to faser. Den første fase omhandler feltets strategiske ambition om at udvide den generelle forestilling om den potentielle entreprenante studerende hvad angår studieretning ved at differentiere mellem forskellige typer. Denne bevægelse kan benævnes med et begreb fra Engels, hvor udgangspositionen – den traditionelle business student – udfordres med en såkaldt første negation (Engels 1878) – differentieringen hen imod inkludering af diverse typer af studerende. Næste fase i den dialektiske bevægelse medfører derimod en negation af den skabte første negation, hvor især det operationelle niveau ikke integrerer de erkendelser, der er udviklet, hvorved en kritisk dialektisk læsning medfører, at de nye erkendelser og ambitioner i feltet endnu ikke udfoldes i praksis. Dermed dannes en form for tilbageføring til udgangspunktet, den traditionelle tilgang, hvor hverken de nye typer eller deres specifikke kendetegn i tilstrækkelig grad udfoldes i den empiriske virkelighed og de tilhørende analyser, som feltet (re)producerer. Denne dialektiske analysetilgang betyder, at der opstår en form

for paradoks: man erkender et behov for udvidelse, og at den udvidelse lige præcis består i mangfoldige discipliner, men man undlader at gå i dybden med det empirisk, ligesom man undlader at medtage disciplin forskelle i sine analyser af de studerendes tilbøjeligheder og forudsætninger.

Ydermere kan den dialektiske metode anvendes til at stille skarpt på terminologien omkring business og non-business, som jeg anser som både en ressource og en barriere i feltets ambitioner om at udbrede entreprenørskabsundervisningen til alle dele af universiteterne. Udgangspunkt er igen den traditionelle position – business student, der udfordres med en direkte semantisk negation i form af termen 'non-business'. Dette gøres i et forsøg på at udvikle teorierne hen imod diversitet, men ligesom indenfor entreprenørskabsfeltet kan elaboreringer medføre en form for eksklusion i stedet for inklusion, idet det oprindelige begreb står tilbage som den essentielle betydningsressource. I dette tilfælde forstærkes konsekvensen, eftersom non-business begrebet ikke blot er en elaborering, men en direkte negation i bogstavelig forstand, eller med en hegeliansk betegnelse en anti-tese til den oprindelige tese om den entreprenante studerende som en business studerende. Business-delen opretholdes som fundament, og man opdeler de studerende betydningsmæssigt i business eller ikke-business, hvilket kan medføre en fortsat social konstruktion af entreprenante studerende som business students eller hvad de andre typer *ikke* er, og som derfor kræver særlige foranstaltninger for at kunne fungere i det entreprenante læringsunivers. Begrebet non-business er ikke falsk eller forkert, men tager man feltets rødder i business school traditionen i betragtning, kan non-business begrebet måske resultere i den modsatte effekt end den intendede.

Som det vil blive vist i kapitlet i slutningen af afhandlingen, der diskuterer mulighederne indenfor koblingen mellem humaniora og entreprenørskab, kan den dialektiske metode bruges til at komme med konstruktive fremadrettede forslag også i relation til begrebers sociale konstruktion, hvor den i denne fase af analyserne primært har en dekonstruerende funktion. Formålet her er således at argumentere for, at der i de respektive felter kan være antagelser og logikker, der forekommer uhensigtsmæssige i forhold til at udvide horisonten i relation til de mange forskellige typer af studerende, der nu får undervisning indenfor området, men endnu ikke udforskes som entreprenante.

Humanister bør fokusere på...

I forlængelse af ovenstående og enkelte identificerede teksters forslag om, at humanister, og dermed humaniorastuderende, har særlige forudsætninger for at beskæftige sig med socialt og kulturelt entreprenørskab, er det i dette projekts optik netop en pointe, at faglighedens betydning sættes i spil i forhold til at udvikle området. Mars påviser tillige, at forskere på humaniora og samfundsvidenskab anser det for en særlig vinkel indenfor deres områder at beskæftige sig med de sociale og kulturelle aspekter af entreprenørskab (Mars 2007).

Med den dialektiske analysemetode kunne ovenstående imidlertid involvere følgende argumentation; Inspireret af den hegelske tilgang kan man vælge at lade argumentet, om at humaniorastuderende vil være bedst egnede indenfor særlige områder af det entreprenante udgøre

en såkaldt proposition eller tese. For at støtte op omkring tesen som sandsynlig skal man enten i) være enig i, at de humanistiske uddannelser giver kernekompetencer indenfor disse områder, og at det giver mest mening at agere entreprenant indenfor emner, som sin egen kultur beskæftiger sig med, eller ii) operere med en antagelse om, at selvsamme kultur har indbygget en modvilje mod at beskæftige sig med forretningsaspekter ved ideer og arbejdslivet generelt, og derfor skal holde sig til frivillige, sociale og kulturelle dele af samfundslivet, hvor de humanistiske værdier udtrykt som et engagement for at 'gøre det gode' er stærkere blandt disse typer af studerende end andre, eller iii) acceptere at humanistiske studerende er influeret af institutionelle rammer og kræfter, der bygger på en anti-kapitalistisk tradition, der ikke bør nedbrydes, eller endelig iv) at der kan fremskaffes dokumentation, der understøtter påstanden eller tesen om, at humaniorastuderende generelt vil holde sig væk fra ideer og entreprenante organiseringsformer, der indeholder et forretningsselement i den mere snævre forstand.

Med den sidste mulighed i baghånden indlemmer jeg derfor primære data, der kan illustrere hvad der faktisk foregår, når humaniorastuderende udvikler ideer, og ikke mindst hvilke forudsætninger disse ideer er baseret på. Data består af 58 gruppeopgaver med ideer, der er udviklet i forbindelse med entreprenante fag på Syddansk Universitet gennem en tre-årig periode. 28 grupper har produceret deciderede forretnings ideer, hvor de enten vil starte en virksomhed eller simulerer en opstart. 14 af ideerne baseres på fysiske produkter, mens de andre 14 handler om immaterielle produkter, så som hjemmesider, serviceprodukter og lignende tiltag. De resterende 30 opgaver kan defineres som en form for projekt ideer, hvor de studerende udvikler forslag for eksisterende organisationer (intrapreneurskab). Ud af disse ideer er 12 baseret på forretnings ideer med det formål at skabe yderligere profit og vækst, 9 projekter fokuserer på forbedringer for de studerendes dagligdag på universitetet, men kun 9 er udviklet til den frivillige, sociale eller kulturelle sektor.³⁶

Dermed bekræfter data ikke entydigt den sidste påstand, der kan understøtte tesen om deres forventelige engagement i særlige områder indenfor entreprenørskab. I stedet medfører det en såkaldt counter-proposition eller en anti-tese, der modsiger den første tese. På den anden side åbner data også op for, at humaniorastuderende faktisk beskæftiger sig med socialt og kulturelt entreprenørskab. Det viser de 9 ud af de 58 ideer. Sammen med teksternes påstande om de studerendes særlige forudsætninger indenfor disse områder og behovet for et forstærket fokus på faglige kompetencer som fundament for entreprenørskabsundervisning, kunne man anvende dialektisk metode til følgende bevægelse: de to propositioner (tesen og anti-tesen) opløses som dualistiske og dermed modsatrettede. I stedet skabes en tredje entitet, en ny konstruktion, hvor billedet udgøres af erkendelsen af, at humanister kan og vil konstruere sig selv som både og. De trækker umiddelbart ikke automatisk på en eventuel moralsk eller institutionel tilbøjelighed som antydnet i litteraturen i relation til ideer. Modsat har udgør deres rødder indenfor kommunikation, sprog, kultur, historie og filosofi ressourcer, der kan bidrage til nyskabelser indenfor kultur og det sociale område. Denne syntese, som den hegelske dialektik ville benævne det, udgør en platform for sammensmeltning af ellers divergerende synspunkter, der således baseres til dels i empiriske data, hvor syntesen synes mest realistisk.

³⁶ Se bilag 13 side 339 for dokumentation

Action og Reflection som centrale begreber

En anden syntese, der kan siges at være i sin vorden indenfor feltet, er koblingen mellem det handlingsorienterede og det refleksive element i litteraturen om entreprenørskabsundervisning. Det er helt tydeligt, at det nye middel i undervisningen anses for at være dét, som man kunne kalde det entreprenantes stærkeste kendetegn, nemlig action-perspektivet (på dansk; handling eller foretagsomhed), hvor de studerende bør blive eller reelt bliver motiveret til at handle og interagere med sine omgivelser i forsøget på at udvikle ideer, der kan omsættes til værdi på den ene eller anden måde. Feltet argumenterer generelt for et behov for at lave praksisnær og eksperimenterede undervisning, hvis uddannelse i entreprenørskab skal have virkning på de studerende uanset studieretning og definition af fænomenet. Man skal ikke lære *om* entreprenørskab, men uddannes *i* det. Min læsning af dette for mig relativt nye felt medførte en opdagelse af, at feltet kritiserer business school traditionen for at være for lidt action-orienterede, mens nogle opfatter de humanistiske uddannelser som mere oplagte til den entreprenante arbejdsform på grund af kreativitetsaspektet.

Dette billede nuancerer formålet med den teoretiske analyse, idet det må betyde, at feltet ikke nødvendigvis udelukkende anser business studerende som de naturlige typer af studerende til at agere entreprenant, eftersom deres 'normale' måde at arbejde på involverer det modsatte af handling. Isoleret set betyder det faktisk, at denne holdning blandt forskerne – hvis den er repræsentativ for feltet – kan forklare det endnu manglende fokus med, at vi blot har at gøre med en empirisk, tidsmæssig forsinkelse i de typer, man undersøger som potentielt entreprenante, og at det alene kan tilskrives feltets historiske rødder, hvor business og entreprenørskab på et tidspunkt blev slået i hartkorn, men at dette ikke nødvendigvis er hensigtsmæssigt for udviklingen af feltet.

Den anden vigtige dimension at have med i dette afsnit er efter min mening feltets behandling af det refleksive aspekt af undervisningen og læringen for universitetsstuderende. Som det blev vist i den første analytiske kategorisering, udnyttes det refleksive begreb til at pointere, hvor vigtigt det er for studerende at få mulighed for at reflektere over de entreprenante processer under og efter kurserne som en del af deres læring, fordi denne arbejdsform er særdeles ny for de fleste, uanset hvilken studieretning man har med at gøre. Denne pointe kan og skal ikke modargumenteres, da den er solidt underbygget og accepteret i hele forskningsfællesskabet som et centralt element i opbygningen og dermed konstruktionen af feltets selvforståelse og udgangspunkt for både undervisning og forskning. Igen med Hegels begreber om tese, anti-tese og syntese har feltet arbejdet hen imod en syntese af de to centrale elementer i entreprenørskabsundervisning – refleksion og handling/action, hvilket synes at være en meget relevant kobling.

Imidlertid mener jeg ikke, at syntesen er tilstrækkelig fuldendt, idet den ene dimension af refleksionsbegrebet er bragt mest i spil. Få bidrag forholder sig til kernen i den akademiske arbejdsfacon – den kritiske refleksion.. Det viser sig tydeligere, hvis man anvender tese og anti-tese konstruktionen. Det er ikke muligt at identificere et udgangspunkt, og dermed en tese, i relation til de to begrebers tilknytning til feltet. Handlingselementet sættes ikke som sådan ind på en supplerede anti-tese til refleksionsbegrebet, som skulle være til stede i forvejen. Snarere ser det ud

som om begge begreberne introduceres, hvor handling godt nok hentes fra selve entreprenørskabslogikken, mens det refleksive hentes fra pædagogiske og didaktiske traditioner, og kobles på i erkendelsen af, at de studerende har behov for at reflektere over egen læring, når de i den grad aktiveres som de gør indenfor denne form for undervisning. Men det er muligt at udbygge det refleksive elements status, og dermed opnå en dialektisk bevægelse, hvis man overvejer den dobbelte funktion i begrebet netop i relation til universitetsstuderende. Den akademiske tradition bygger på analyse, refleksion og kritisk metode, hvor de studerende trænes i at dekonstruere teorier, påstande, metoder og argumenter for at finde ud af, hvad de består af med det formål at vurdere deres anvendelighed i en given kontekst. Nogle mener, at det måske særligt er tilfældet på humaniora, men i litteraturen identificerede jeg flere bidrag, der også anså business school traditionen for et sted, hvor de studerende til dels lærer at anvende disse teknikker.

På den led bliver dele af det refleksive aspekt til en fundamental trædesten for en lang række af studerende på de videregående uddannelser, idet det ikke blot kan anses som en evalueringsmulighed i den læring, der finder sted fremadrettet, men også som en kompetence, der beror på den faglighed, der følger med en videregående uddannelse – evnen til analyse. Således kan refleksion tænkes som tesen, der suppleres med anti-tesen, handlingsaspektet, som i bedste fald forenes til en syntese i den entreprenante undervisning.

Igen; jeg kritiserer feltet for at undlade de identitetsmæssige og helt fundamentale byggesten, som enhver studerende består af, og som bør integreres i teorierne for at legitimere entreprenørskabsundervisning i universitetskontekst. Set i dette lys udgør alle typer af studerende i princippet det samme grundlag for de to begreber, som feltet ser ud til at have konstrueret som helt fundamentale for fænomenet. Det overrasker mig en smule, da jeg havde forventet at finde argumenter i litteraturen, der forsvarede det fortsatte fokus på business students som entreprenante, netop fordi de sammenlignet med eksempelvis humanister skulle have action-elementet tættere på deres faglighed og arbejdsform. Jeg må konstatere, at analysen gør op med et af mine egne sociale konstrukter, og at denne forklaring ikke kan anvendes til at besvare spørgsmålet om, hvorfor humaniora ikke er blevet tilføjet den entreprenante portefølje i forskningsfeltet entrepreneurship education.

Who is a Student Entrepreneur?

Som et sidste tema forekommer det oplagt at gentage analysens hidtidige fokus på spørgsmålet om, hvem man betragter som entreprenøren – også indenfor dette felt. Spørgsmålet rummer en stærk leksikalsk ressource samtidig med, at det trækker på en af litteraturens egne signifikante diskussioner, og jeg mener, at det giver god mening at undersøge det samme spørgsmål indenfor entrepreneurship education med forskningsformålet in mente.

Det er interessant at sammenkøre resultaterne for de forskellige vinkler på analysen i dette afsnit, da der tegner sig et komplekst billede af forskningsfeltets opfattelse af, hvem den entreprenante studerende er. I forlængelse af det historisk-strategiske blik på udviklingen skulle man forvente en

udvidelse af synet på fænomenet både i forhold til definitioner af entrepreneurship education og de typer af studerende, man undersøger empirisk såvel som teoretisk. Men analysen viser, at der i de operationelle nedslag er en stor overvægt af en forståelse af 'student entrepreneurship' som snæver (oftest at starte sin egen virksomhed). Koordinatsystemet bakker op omkring denne analytiske erkendelse. Samtidig er business students fortsat de mest udforskede, selvom feltet pointerer deres udfordringer indenfor det entreprenante og fremhæver eksempelvis humanister som relevante, og selvom andre typer af studerende er begyndt at snige sig ind som undersøgelsesenheder. Sammenligner man disse resultater med analysen af det overordnede entreprenante felt, viser det sig, at tendensen er ens; man har erkendt den brede tilgang, men undersøger fortsat snævert.

Ligeledes trækker litteraturen meget naturligt på kendetegn om entreprenører, der er hentet i det overordnede felt. Således er de mest gentagede ord om studenterentreprenører som nævnt *risk taker*, *networker*, *need for achievement*, *internal locus of control*, *self-efficacy*, *tolerance for uncertainty*, *kreativitet* og *innovation*. Som det pointeres i en af artiklerne, henviser ordene til stereotypiske forestillinger om maskuline kvaliteter, der fastholder også studerendes syn på det entreprenante som 'mænd, der starter egen virksomhed' (Pillis & Meilich 2006).

Den oprindelige Who Is diskussion, som jeg også henviste til i den første del af analysen om entreprenørskab, får sin berettigelse her som en påmindelse om, at forskningen indenfor entrepreneurship education måske nok har bevæget sig hen imod en bred forståelse af sit fænomen på det strategiske plan, men at man mangler at eksekvere dette i relation til den virkelighed, man empirisk er med til at konstruere. Her bringes spørgsmålet om Who Is A Student Entrepreneur ikke i særlig høj grad i spil, idet man fortsat undersøger business studerende som entreprenante i helt overvejende grad samtidig med, at man ofte anvender den snævre definition. Eller sagt på en anden måde:

"It is my interpretation of the research community's neglect of bringing different student types and their discipline culture into play, and thereby maintaining the implicit assumption that 'we are talking about business students when we talk about entrepreneurship education, and demographic variables and traits when we talk about propensity', to rephrase Gartner's well-known formulation from 1990" (Lynfort 2010, s. 11)

Imidlertid forholder et lille antal bidrag sig dog til de forskellige fagligheders muligheder indenfor det entreprenante, men ingen af de mange tekster fører denne iagttagelse videre til en diskussion af, om denne faktor skal have betydning i evaluering af eksisterende undervisning og forskning, eller om den skal medtages som en relevant faktor, når nye tiltag igangsættes.

Dermed ser det ud som om, feltet har taget sit første skridt hen imod en erkendelse af, at man ikke bør fokusere udelukkende på business students som entreprenante, men at man står overfor at tage konsekvensen af denne erkendelse ved dernæst at begynde at fokusere på de forskellige studentertyper, når man undersøger og diskuterer udviklingen indenfor området: Hvad betyder det eksempelvis for undervisningen eller en forskningsbaseret analyse, at de studerende har en teknisk, en humanistisk eller en business og management uddannelse med sig ud over, at man antager, at de

vil udvikle forskellige typer af ideer? Og i hvor høj grad ønsker man fremadrettet at anvende de metoder og tilgange, som en given uddannelse har udrustet en given studerende med, når man udvikler kurser indenfor entrepreneurskab education? Sidst, men ikke mindst, hvilken betydning vil man tillægge faglighedernes forskellige fundamenter, når man skal analysere på, hvad der foregår blandt studerende, når de beskæftiger sig med entrepreneurskab? Disse spørgsmål hænger sammen med opgøret med billedet af den entrepreneurskab studerende som en business student og alle andre som non-business students. Det hænger også sammen med koblingen mellem action-elementet, vi har hentet fra teorierne om entrepreneurskab, og de mere reflektive, kritiske eller analytiske elementer, vi henter lige netop fra de studerendes faglige baggrunde alt efter den tradition, de er indhyllede i. Kritisk analyse og refleksion kan variere i sin udfoldelse alt efter hvor man tager sin uddannelse på universitetet, og det ville nuancere billedet, hvis vi begynder at forholde os til den mangfoldighed af uddannelser og faglige profiler, der er blandt studerende på de videregående uddannelser.

Netop variationen indenfor fagligheder er et emne, som den næste analyse sætter fokus på. Humaniora er som tidligere beskrevet et område, eller en faglighed, der ikke endnu har fået den store forskningsmæssige bevågenhed indenfor entrepreneurskabsundervisning, selvom tallene viser, at mange humanister bliver iværksættere, og at mange kurser tilbydes humanistiske studerende sammenlignet med andre fakulteter på de danske universiteter.

I det følgende er det hensigten at kaste blikket på litteratur om og af humaniora for at kunne belyse den teoretiske kobling – eller mangel på samme – mellem denne faglighed og entrepreneurship education. Jeg ønsker at lave en fremstilling, baseret på udvalgt litteratur, der forholder sig til humanioras videnskabelige fundament og selvforståelse, opfattelsen af humanister, samt deres muligheder og udfordringer i relation til den entrepreneurskab. Der kunne søges forklaringer i det humanistiske univers, som kan relateres til, at stemmer i de entrepreneurskab felter faktisk anser humanister for potentielt entrepreneurskab, samtidig med, at humaniora selv ikke ser ud til i nævneværdigt omfang at omfavne den entrepreneurskab til trods for de stigende undervisningsaktiviteter.

3.2.d Humaniora

Efter således at have orienteret mig i de to felter om den entrepreneurskab fænomen entrerer jeg nu det område, som jeg fagligt set selv udgår fra. Det betyder både genkendelse og et behov for at navigere i den kompleksitet, som en subjektiv og socialiseret viden giver om noget, man på den ene side kender så godt, men som man af netop samme grund måske finder udfordrende at undersøge ud fra samme forudsætninger som det ukendte. I relation til udvælgelse og analyse ville der i princippet være et utal af bidrag, som jeg kunne trække ind som humanistiske – idet min baggrund indenfor humaniora er bredt funderet indenfor filosofi, kultur, kommunikation og organisation, og fordi de humanistiske discipliner spænder så vidt. Et overvældende antal tekster ville kunne sige noget om emnet – i det mindste indirekte, hvis man som socialkonstruktionist anser tekster som ét udtryk for betydningsdannelse i en given kultur blandt andre. Derfor vælger jeg at inddrage litteratur, der eksplicit retter sig mod projektets forehavende i forbindelse med en tydeliggørelse af humanioras

historie og identitet som en mulig forklaringsramme til spørgsmålet om den manglende kobling til det entreprenante. De udvalgte bidrag er dermed alle tekster, der kredser om humanisters kompetencer, arbejdsmetoder og humanioras historie og position i samfundet og den akademiske verden³⁷. Disse kriterier indsnævrer som tidligere nævnt det antal bidrag, der kan anvendes til analysen, ikke mindst fordi jeg overvejende har valgt at fokusere på nyere bidrag ligesom ved de to andre felter.

Den indsamlede mængde litteratur kendetegnes ved, at det er humanister eller aktører tæt på humaniora, der undersøger humanister – akkurat som en common sense definition på humanioras analysegenstand: *Mennesker, der analyserer menneskelige kulturelle produkter og deres betydning*.

Afsenderne eller forfatterne er fordelt på 26 tekster af universitetsansatte i Danmark og Europa samt USA og 7 aktører med tilknytning til eller en holdning til universitetsverdenen. Dermed er der ikke i samme grad som i de to andre felter sket en 'import' af forskere, metoder og teorier fra andre fakultære sfærer, hvor man eksempelvis har identificeret en lingvistisk og en narrativ bevægelse til at belyse det entreprenante med, som stammer fra de humanistiske områder. Således er det ikke lykkedes mig at finde tekster, der er forfattet af andre end personer med tæt forbindelse til den humanistiske tankegang og tradition. Ej heller lader det til, at dansk og europæisk litteratur om emnet i samme grad er påvirket af amerikansk litteratur som indenfor de to entreprenante felter.

En forklaring på dette kan være, at den (nord)europæiske og amerikanske sprogbrug omkring humaniora varierer, og at organiseringen af fagdiscipliner ser ud til at være forskellig Europa og USA imellem. Som det eksempelvis fremgår i *Handbook of University-wide Entrepreneurship Education*, anvendes betegnelsen *the arts* i amerikansk kontekst om de mere humanistiske eller kunstneriske videregående uddannelser ofte i relation til det entreprenante, samtidig med, at nogle forfattere helt enkelt skriver *the humanities* når de beskriver humaniora (West et al 2009). Dette afspejles i udvalget af bidrag om humaniora, idet jeg derfor vælger at inddrage artikler om det (overvejende) amerikanske fænomen *Liberal Education* eller *Liberal Arts*. I USA bygger man nemlig en generel indføring i academia på den faglighed, som de studerende vælger sig ind på, når de starter på universitet, men litteraturen og dermed humaniora selv forveksler ofte det humanistiske med *The Liberal Arts*, selvom de reelt er to forskellige ting (Hocutt 2001). Den generelle indføring minder om Examen Filosofikum, som de danske universiteter har opereret med, og som trækker på begreber og tankegods, der er hentet i det, vi ville betegne som humaniora i dag, så det er forståeligt, at mange sidestiller de to begreber.

Dette viser sig at få en betydning for min forståelse af forholdet mellem humaniora og entrepreneurship education, hvor jeg ofte har hørt om de amerikanske forsøg på at etablere en såkaldt 'cross-campus model', som introducerer det entreprenante som et bredt tiltag på tværs af alle uddannelser på universiteterne (Katz i Fayolle 2007). Bogen *Handbook of University-wide Entrepreneurship Education* (West et al (red) 2009) indeholder 5 artikler om forbindelsen til det humanistiske, og er således en manglende brik i det puslespil, som jeg forsøger at samle med forskningsprojektet. Jeg vælger derfor at inddrage den som supplement til litteraturen om

³⁷ Se litteraturliste 9 side 331 over den samlede mængde tekster til dette afsnit

humaniora for at styrke den humanistiske litteratur med disse amerikanske vinkler på *The Liberal Arts* sammen med de øvrige identificerede artikler med den vinkel på humanioras plads i det akademiske univers.

Den overvejende del af bidragene fokuserer specifikt på humaniora (21 tekster), mens andre kombinerer det med indhold om universitetet generelt (de resterende 7 tekster, hvor den nye bog indlemmes), og hvor 5 tekster kredser om forholdet mellem det humanistiske og *The Liberal Arts*. Det er også tydeligt, at en del bidrag fra den nyeste tid efter år 2000 fokuserer på humanioras forhold til omverdenen ud fra forskellige synsvinkler, og at dette forhold optager litteraturen indenfor feltet som en konsekvens af den generelle udvikling i samfundet, hvor universiteterne tilskrives en central rolle i forsøget på at håndtere de muligheder og udfordringer, som det øgede behov for viden åbner op for.

Jeg finder det relevant at operere med en indledende kategori i den første analytiske kategorisering, der omhandler historie og udviklingen indenfor feltet ligesom til de to andre felter. Samtidig er det tydeligt, at en del af litteraturen har dette emne som et af sine omdrejningspunkter. Dernæst viser det sig, at bidragene på forskellig vis beskriver de måder, som humanister kan arbejde med deres genstandsfelt på, og at motiverne til dette arbejde også kan være af forskellig karakter alt efter tidsperiode og synsvinkel, hvorfor jeg vælger at indlemme en kategori, der handler om dette som den næste. Den sidste identificerede kategori i relation til besvarelsen af forskningsspørgsmålet centrerer om de kendetegn, som litteraturen sætter på humanister, idet formålet blandt andet er at kunne diskutere, om socialt konstruerede forestillinger om henholdsvis entreprenører og humanister kan etablere et delvist forklaringsgrundlag til den manglende forbindelse mellem de to, når nu de faktiske aktiviteter ikke gør det.

Det er værd at bemærke, at den udvalgte litteratur ikke i lige så høj grad lader sig placere ind efter kategorierne som ved de to andre felter, idet mange af teksterne umiddelbart rummer elementer, der kan henføres til alle tre kategorier. Således er kategoriseringen en inddeling, der næres af alle teksterne tilsammen. Dog kan det siges, at bidragene kan deles op i to overordnede kategorier, hvor den ene type litteratur primært forholder sig til humaniora som universitært fænomen, mens den anden type relaterer beskrivelserne af humaniora til det omgivende samfund. Dette afspejles især i kraft af de forskellige typer af bidrag, som er udvalgt; de 7 bøger håndterer primært humaniora og universitetet som fænomen, mens rapporterne og artiklerne overvejende kredser om humanioras muligheder og udfordringer i forhold til omgivelserne. Den sidste bog om universiteternes rolle i forhold til entrepreneurship education håndterer enten humanioras muligheder indenfor det entreprenante (Gustafson, Shaver, Claire in West et al 2009), eller som en disciplin blandt flere andre i samspil for at øge det entreprenante indhold på universiteterne (Mendes & Kehoe, Janssen et al in West et al 2009).

Første analytiske kategorisering

Humanioras historie og status:

I denne første kategori, hvor jeg på samme måde som i de to første analyser af det entreprenante ønsker at stille skarpt på feltets historiske baggrund og rolle, benytter jeg overvejende den del af litteraturen, der beskriver humaniora som fænomen. I slutningen af afsnittet vil jeg dog referere til de øvrige tekster, der diskuterer humanioras nutidige og fremtidige status.

En indledende distinktion, der er værd at fokusere på, er forholdet mellem humaniora og resten af det universitære univers, som også flere bidrag beskriver (Hastrup 1999, Bach-Nielsen red 2002, Kristensen et al red 2007, Kjølrup 2008). Disse tekster kredser om det oplagte faktum, at humanioras opståen og lange historie skal ses i lyset af universitetets generelle eksistens, primært fordi humaniora ikke var en selvstændig entitet i begyndelsen, men udviklede sig til det efterhånden, og i virkeligheden af nogle først formelt anerkendtes som fakultær institution i løbet af 1800-tallet, hvor renæssancen og siden oplysningstiden gjorde det muligt for videnskaben at indsætte mennesket og dets individualitet som et parameter. I kraft af frigørelsen fra religionens autoritet og sideløbende med naturvidenskabens landvindinger blev studiet af mennesket og dets kultur og åndsliv sat på dagsordenen som en anden form for viden end den eksakte og den teologiske, omend teologi fortsat betragtes som en del af humaniora (Hastrup 1999, Laursen 2001, Kjølrup 2008). Samtidig pointerer teksterne, at humanioras oprindelse er en kompleks affære, idet udviklingen er sket langsomt i takt med den generelle samfundsudvikling, der ikke har forløbet kronologisk, og fordi universitetet netop i sin vorden smeltede de discipliner sammen, som vi i dag kender og anerkender som selvstændige og ret forskellige måder at producere viden på.

Der skal trækkes historiske tråde tilbage til klassisk tid, hvor dominansen af grækerne og romerne udgør et fundament i forståelsen af både universitets og humanioras fødsel. Oldtidens fag – de såkaldte 'frie kunster' bestående af eksempelvis logik, retorik, grammatik, musik, astronomi og geometri – som privilegerede mænd havde friheden til at fordybe sig i via de klassiske tekster som en form for personlig dannelsesudvikling (Bredsdorff et al 1979, Bach-Nielsen 2002, Laursen 2001, Kristensen et al 2007, Kjølrup 2008). Thomsen i Bach-Nielsen pointerer samtidig, at romerne og grækerne kombinerer dannelse og uddannelse i en samlet forståelse af opdragelsen af samfundets privilegerede, der kunne beskæftige sig med læring (Kristensen red 2007). Den klassiske tid ser dermed ud til at have forsynet humaniora med elementerne *frihed, autonomi, (ud)dannelse, argumentation og kildeforståelse*, som vedbliver med at være en del af den humanistiske praksis og selvforståelse de næste 2000 år og helt frem til i dag. Benævnelsen 'de frie kunster' ser desuden ud til at være dét, der har udviklet sig til The Liberal Arts eller Liberal Education i den amerikanske tradition, som en form for dannelseselement på de videregående uddannelsesinstitutioner, hvor det er gledet ud af europæisk sprogbrug. Dette bekræftes af Hocutt, der trækker en direkte parallel til de klassiske græske filosoffer og Cicero i sin fortælling om forskellen mellem humaniora og The Liberal Arts (Hocutt 2001). Andre laver ikke den samme distinktion, idet de ser et sammenfald mellem de to, og mener, at humaniora enten er fundamentet for The Liberal Arts eller direkte

sammenfaldende (Barzun 2001, Connor 200X, Whitaker 2003), hvilket skaber en vis forstyrrelse i billedet på og omtalen af humaniora.

Også selve ordet 'humaniora' stammer fra den klassiske periode, hvor romeren Cicero allerede før vor tidsregning anvender udtrykket *humanitas* om menneskets særlige evne til at udtrykke sig og tænke meningsfuldt på (Hastrup 1999). Han kobler begrebet *studia* på i sine skrifter for at understrege, at mennesket beskæftiger sig med og stræber efter erkendelser indenfor sit eget område for dermed at kunne udvikle sig til fuldkommenhed (Kjørup 2008).

Den næste store bevægelse, der former humaniora som vi kender det i dag, sker i løbet af middelalderen og på vej ind i renæssancen, da universiteterne formelt konstitueres i skyggen eller lyset af religionens dominans i middelalderperioden, og samtidig da Guds position ændres fra altoverskyggende i kraft af renæssancens indtog. Meget forenklet sker der følgende; Man udvikler og opdeler universiteterne i fakulteter med de humanistiske fag som en form for grundtrin ud fra de frie kunster, hvor betegnelserne *studia realia*, *studia divinitas* og *studia humanitatis* (Kjørup 2008) kan repræsentere de forskellige retninger indenfor viden, som man splitter op og gør selvstændige. Inden for humaniora sker der samtidig det, at renæssancen genopdager dannelsesaspektet af studiet af det menneskelige gennem de klassiske tekster – heraf det kraftfulde udtryk: "Ad fontes" - til kilderne (Bredsdorff et al 1979, Gumbrecht og Petersen i Jensen red 2004). Man dyrker den klassiske tids tekster som en form for ideologi, hvorfra begrebet *humanisme* sniger sig ind i forståelsen af humaniora som en konsekvens af menneskets nye og ansvarlige position som samfundets målestok, eftersom det guddommelige erstattes som forklaringskraft og legitimering af individets eksistens. Der ses især i de amerikanske tekster i udvalget en tendens til fortsat at forbinde det humanistiske med værdier, æstetik, moral, og en civil forpligtelse overfor samfundet (Silber 2001, Cohn et al 2001), som ikke er så present i de europæiske bidrag.

Det tredje historiske spring, som jeg inkluderer i fremstillingen af humanioras historie, finder sted i 1800-tallet og fremefter, hvor oplysningstiden og det moderne samfund fører universiteterne og dermed humaniora tæt på det, vi kender nu. Fra primært at have fokus på traditionerne og de klassiske dyder følger humaniora den udviklingsoptimisme, der præger samfundet i denne periode, og man begynder at anse læring som noget fremadrettet ud over den personlige dannelse og evne til at begå sig i kendt viden. Det nye er, at forskningen bringes i spil som et udtryk for troen på fremskridtet, og at det er muligt at producere ny viden ligesom det sker indenfor naturvidenskaberne (Kjørup 2008). Dermed kobles det formidlingsmæssige fra historien med det forskningsmæssige, der peger fremad, udmøntet eksempelvis i det, mange af teksterne refererer til som det Humboldtske universitet, der initieres i Tyskland, og som spredes til en stor del af Europa i det følgende generationer (Laursen 2001, Jensen red 2007, Kjørup 2008). Her ses fundamentet til universitetets rolle som forskningsformidlende institution.

Flere elementer går igen op gennem historien, og bliver helt centrale for den universitære selvforståelse og for humaniora. De klassiske ideer om autonomi og frihed er bevaret som grundlæggende trædesten, der for humanioras vedkommende måske kan siges at nære den særlige vinkel, der handler om at belyse det menneskelige, idet forskningen sættes fri til at bruge de

metoder og tilgange, som man finder egnede, og fordi sandhedsaspektet er så komplekst, når det gælder ikke-eksakte videnskaber. Samtidig ser de to begrebspaar dannelse og uddannelse ud til at have haft massiv betydning for det humanistiske projekt op igennem tiden, idet de former sig op imod og med hinanden med forskellig forrang til forskellige tider, hvor begge elementer dog er vedblevet at være en del af humaniora – i hvert fald som kulturelt tankegods. Sidst, men ikke mindst beror den humanistiske arbejdsmetode på de oprindelige ideer om kildekritik, argumentation, retorik og refleksion, som stadig inspireres af de måder, det kunne praktiseres på i klassisk tid og andre perioder.

Mange påvirkninger flyder sammen i en kontinuerlig proces, nogle har benævnt 'det humanistiske Babelstårn' (Whitaker 2003). Humaniora er et produkt af utallige strømninger og ideer, samt disses udfoldelser til forskellige tider, hvor det er kendetegnende, at udviklingen ikke er kumulativ som i naturvidenskaberne – man kan ikke på samme måde affærdige tidligere erkendelser som usande. Samtidig udfoldes humanistisk arbejde i så mange kontekster, at det nødvendigvis eksekveres forskelligt alt efter, hvor man befinder sig, og hvilke dele af den humanistiske Historie, man trækker på. Kjörup beskriver udfordringerne ved at forsøge at indfange en samlende beretning om sit fag:

”Hvis sandheden skal frem, har det ikke været let at skabe noget, der bare kunne minde om en sammenhængende fortælling om humanioras opståen og udvikling. En oplagt grund hertil er at der ikke rigtig findes forbilleder for fremstillingen af humanioras historie således som jeg helst så den: som historien om udviklingen i de humanistiske fag i deres institutionelle og samfundsmæssige sammenhæng”. (Kjörup 2008, s. 30)

Ud over at være et symptom på den historiske udvikling, vil nogle også påstå, at humaniora er indbegrebet af det modsatte, idet videnskaben siges at være ikke-kumulativ i modsætning til eksempelvis naturvidenskaben, der bygger videre på tidligere erkendelser og opdagelser. På humaniora afløser en erkendelse ikke en anden, men man arbejder kontinuerligt med at genopdage og genfortolke allerede eksisterende erkendelser (Hastrup 1999). Dermed bliver udvikling ikke lineær, men snarere cyklisk og intertekstuel – man kan ikke som sådan tilbagevise allerede etableret viden indenfor humaniora. Man kan kun indsætte den i nye perspektiver, hvorimod de såkaldte eksakte videnskaber kan overholde kravet om falsifikation ved at 'dokumentere' progressivt, at æblet eksempelvis falder ned mod jorden ved hjælp af tyngdekraften og ikke i kraft af en iboende egenskab eksempelvis. Det humanistiske projekt ville derimod gå ud på at begribe forudsætningerne for, at tyngdekraften som begreb kunne virkeliggøres på et bestemt tidspunkt i historien, og dermed udgør denne erkendelse snarere en forståelseshorisont med mange mulige forklaringer, end et forsøg på at forklare årsager.

På dialektisk vis udgør traditionerne og det oprindelige således en ressource i fornyelsen, hvilket også afspejles i bidragenes beskrivelser af humaniora i lyset af de forskellige historiske perioder fra antikken til middelalder, renaissance, oplysning, romantikken og den moderne samt senmoderne tidsalder. Man henter simpelthen gods i den historiske bagage - den kan ikke 'afleveres i Glemte Sager'.

Denne grundlæggende erkendelse – og anskuelsesform har konsekvenser for synet på humanisters kompetencer og deres selvforståelse i relation til at konstruere sig selv som akademikere, og det vil jeg vende tilbage til i den anden analytiske kategorisering. Med til dette afsnit hører dog det aspekt, der handler om forholdet til omverdenen, som mange af bidragene berører. Det hænger igen sammen med de forskellige typer af uddannelser, man kan tage på humaniora, der strækker sig fra de klassiske så som filosofi, historie, retorik, sprogvidenskab, teologi, kunst og musik, til nyere uddannelser indenfor pædagogik, medier, kultur, kommunikation og mere merkantile orienteringer, der i en vis grad søger at tilpasse sig et 'marked' – de studerendes og resten af omverdenens krav om relevans i en arbejdsmæssig sammenhæng. Teksterne diskuterer øget pres fra omverdenen i form af mere kontrol og krav om relevans og nærvær afspejles i flere af bidragene, hvor nogle (Riisager & Herting 2004, NFO Genius 2004, Boeskov et al 2005, Frølund et al 2009) endda forsøger at analysere humanioras forhold og bidrag til erhvervslivet. Mødet med erhvervslivet begrundes blandt andet med, at humaniora selv er begyndt at tilrettelægge deres uddannelser, så de matcher erhvervslivets krav, men også at arbejdsmarkedet generelt kædes sammen med globalisering og fokus på innovation som overlevelseskraft, hvor humanister tilsyneladende ses som en del af løsningen (Andersen 2006, Altinget 2008), men hvor profitelementet ikke altid er velset indenfor humanioras egne mure (Vestergaard 2004, Guilbert 2006, Middelbo 2007).

Universitetet har i mange århundreder været autonomt i forhold til omverdenen, og dermed afskåret fra at tænke i afsætning og markeder. Særlig humaniora har ikke været opsøgende overfor at producere ny viden til omgivelserne, og i kombination med elementerne om dannelse og de moralske dyder har nytteperspektivet måske været udeladt i legitimeringen, i hvert fald indefra, mens omgivelserne kontinuerligt har bedt humanisterne om at redegøre for den værdi, som de kan tilføre samfundet. Nogle af forfatterne påpeger i den forbindelse, at grundlæggernes ideer med universitetet, hvor kodeordene har været værdifri videnskab, søge usikkerheden og de åbne spørgsmål, være fri, være innovative og søge ny viden, kunne udgøre en fremtidig platform for værditilvækst fra humaniora og ud i det omgivende samfund (Fink et al 2004, Jensen red, 2004, Guilbert 2004, VTU 2005, Sørensen 2007, Frølund et al 2009). Også udtrykt som:

”Humaniora handler ikke bare om den viden, som samfundet beder forskerne om. Humanistisk grundforskning handler om den viden, som man ikke ved, at man har brug for! Humaniora skal ægge til eftertanke og forandring. Forskeren skal vende tingene på hovedet og fungere som samfundets kritiske bevidsthed om sig selv”.
(ForskerForum maj 2004, s. 22)

Således slutter den første og historiske fortælling om humaniora i et punkt, der kan kædes sammen med det entreprenante. Det ser ud til, at den evige humanistiske legitimeringsopgave i ét perspektiv blandt flere kan besvares ved at se på selve den humanistiske arbejdsform og konvertere den til innovativt eller entreprenante potentiale, idet nogle af aspekterne ved denne metode består i at åbne op, stille spørgsmål, søge usikkerhed og innovere generelt korresponderer med de strømninger, der løber i nutiden, som handler om at navigere i en kompleks verden ved hjælp af kreativitet.

At undersøge sig selv, og med hvilket formål?

Samlende for alle de tre skitserede tidsepoker er spørgsmålet om, hvad humaniora gør, og hvad man skaber viden om. Igen kan der trækkes linjer tilbage til fortiden. Teksterne er relativt enige om, at humanioras genstandsområde er mennesket og dets produkter, kultur eller livsverden. Med ganske få variationer er der således konsensus om, at 'objektet' for humanisterne – er 'subjektet'.

Humaniora adskiller sig derved fra de andre videnskaber ved at have sig selv som objekt, og dermed ligger der en erkendelse af, at måden, man kan gøre det på, former formålet, fint udtrykt ved Hastrups definition af humanioras genstandsområde:

”bestræbelsen på at forstå mennesket og dets livsverden” (Hastrup 1999, s.3)

Bidragene benævner dette som den ideografiske metode, der netop har forståelsen af det menneskelige som sin agenda, mens eksempelvis naturvidenskaberne, som humaniora så oftest i forskellige ærinder sammenlignes med, benytter sig af den nomotetiske metode, hvor formålet går ud på at forklare de fysiske fænomener.

Nogle forfattere finder det dog meget svært at beskrive hvad humaniora og dets opgave består i, og dette må siges at stå lidt i modsætning til det, som mange benævner humanioras genstand, som der synes at være enighed om. Eksempelvis påpeges det af Gumbrecht, at humaniora som begreb forstås meget forskelligt alt efter akademisk og kulturel kontekst. I amerikansk forståelse kobles det med collegestuderendes dannelsesudvikling gennem tæt forbindelse til kunsten, mens det i europæisk kontekst (fx Danmark, Tyskland og Frankrig) i højere grad anses som en videnskabelig entitet, hvor mennesket undersøger sig selv som objekt (Jensen red, 2004). Dennes begrebmæssige forvirring kan identificeres i adskillige akademiske sammenhænge, og der er en direkte parallel til beskrivelsen af det entreprenante fænomen, hvor ordets betydninger trækker linjer tilbage til historiske og kulturelle kontekster. Dog mener jeg som nævnt at kunne spore en noget mindre udfordring i det humanistiske felt omkring muligheden for at fastslå selve genstandsfeltet, og der er forskel på, om man forholder sig til genstandsfeltet – mennesket og dets livsverden – eller om man forholder sig til de opgaver og den rolle, et givent felt kan have.

Man kunne argumentere for, at bidragene snarere pointerer det diffuse i at beskrive humanioras status og rolle i historien og nutiden, og at det dermed handler om en legitimeringsdiskussion. Dette behov for legitimering i forhold til det omgivende samfund nævnes i en del af bidragene som en konsekvens af humanioras manglende mulighed for at præcisere en eksakt værdi tilskrivning (Connor 200X, Silber 2001) samt det faktum, at det er blevet et offentligt finansieret studium for masserne, som derefter kan have svært ved at finde sin plads på arbejdsmarkedet (Laursen 2001, ForskerForum maj 2004, Fink et al 2004, Vestergaard 2004, Boeskov et al 2005).

Koblingen af det personlige engagement gennem dannelse og den intellektuelle uddannelse gennem kritisk analyse stiller skarpt på et essentielt særkende ved humaniora, som for mange både indenfor og udenfor 'Babelstårnet' kan synes diffus:

”The humanities are often thought to constitute the easiest subjects, but in fact they are the hardest to master, because, ultimately, one can only draw closer to mastery without ever achieving it. There is no final test, no empirical verification, no practical use. There is only involvement. Because of this, they constitute either an opportunity for personal growth or sectarian mischief, humane learning or professional exclusivity” (Cohn et al, 2001, s. 65)

De to største og århundrede år gamle bølger, som humaniora fortsat rider på – dannelse og uddannelse – medfører en konstant diskussion i og udenfor feltet omkring formålet og en eventuel tilskreven værdi ved at undersøge sig selv. Nogle vil betragte det diffuse formål som en kilde til kontinuerlig udvikling, som ligger i tråd med innovation, og at det fremover handler om at erkende sin humanistiske bagage, og koble det til en mere handlingsorienteret arbejdsform i interaktion med det omgivende samfund, men uden at glemme det særligt humanistiske – at omfavne det usikre og uforudsigelige grundvilkår, og den personlige involvering, som undersøgelsen af det menneskelige består i. Dannelse og uddannelse består i den optik i at omfavne den generelle samfundsudvikling og tilpasse sig, mens man samtidig er bevidst om sit eget ståsted. Andre vil mene, at de to aspekter er kilde til evig uro, da de på den ene side udgør den historiske platform for humaniora, og samtidig er årsag til utallige diskussioner om deres indbyrdes status og sammenhæng eller mangel på samme, idet deres formål ofte betragtes som væsensforskellige.

I udvalget af tekster fremgår det, at dette todelte formål med humaniora inddrager det *kritisk refleksive* element på to forskellige måder, som ser ud til at være særligt kendetegnende ved humanister. I relation til dannelsesaspektet handler det om at dyrke (og måske styrke) karakteren, og det er således en indre personlig rejse, som humanisten foretager under uddannelse. Det kan også være en (ud)dannelse som civil aktør i et samfund, hvor man forholder sig til de mere moralske, æstetiske eller almenmenneskelige problematikker, som man forventes at have forudsætninger for, og som i den forstand gavner samfundet generelt at uddanne folk til på universiteterne. Dannelseselementet indeholder derfor i forhold til formål og legitimation en intrinsisk værdi i sig selv, der måske er årsagen til, at det kan være svært præcist at beskrive, hvorledes humaniora bidrager til eksempelvis vækst i samfundet. Refleksionen får her status af et redskab, som enten den individuelle humanist kan anvende til at diskutere sin egen læring og grad af dannelse med sig selv eller andre, eller en måde at reflektere over, om humanister er mere moralsk forpligtede som aktører i samfundet generelt fordi de har taget en uddannelse, der indeholder træk fra humanismetraditionen.

I relation til uddannelsesaspektet lader det sig bedre gøre at koble et nytteperspektiv på, idet formålet her anses for at være dét at producere kandidater enten til arbejdslivet eller universitet selv. Dermed anvendes den intellektuelle uddannelse til at berige samfundet med arbejdskraft, som det efterfølgende skal omsættes til. Ifølge bidragene er humaniora bærer af en central rolle indenfor udviklingen af uddannelsesaspektet af det moderne universitet, hvor nogle af disciplinerne har stået stærkt, selvom det ser ud til, at de i nyere tid har mistet noget af den status, som de har haft internt og eksternt førhen. Dette ændrer dog ikke ved, at humanisters uddannelse stadig hviler på et kritisk refleksivt element, hvor man på uddannelsen lærer at dekonstruere materiale og andre former for

udvekslinger mellem mennesker med det formål at forstå meningen bag eller mulighederne for nye tolkninger. Det reflektive element bliver dermed et metoderedskab, som humanisterne anvender i deres arbejde.

Et eksempel på denne analyseform, som har relevans for dette projekt, finder man i Hansen og Locks refleksioner over forholdet mellem tradition og innovation på humaniora. Man næres på den ene side af historien og traditionerne samtidig med, at man kritiserer det og bygger ovenpå (Jensen red 2004). Måske hænger dette sammen med den cykliske videnskabelsesproces, som flere refererer til i bidragene, og måske kunne man kalde denne modus for inkrementel innovation³⁸ for at bruge et udtryk hentet fra det andet felt, som jeg forsøger at koble humaniora til.

De humanistiske kendetegn

I relation til projektets formål og tilhørende arbejdsspørgsmål, samt de to foregående analysers beskrivelser af de betegnelser, man tildeler en given type, vil det være oplagt at foretage samme øvelse med den indsamlede litteratur om humaniora. Findes der særlige kendetegn eller karaktertræk, som tildeles humanisten som type, og hvad betyder det i forhold til entreprenøren og besvarelsen af forskningsspørgsmålet?

Ud over, at ordet humanist betyder menneskelig med forskellige betydningsindhold og konnotationer, skal ord om denne (menneske)type ses i sammenhæng med ord om universitetspersoner generelt, idet de humanistiske træk eller kompetencer som nævnt er vokset ud af en universitetshistorie, der startede ud med at være singulær, inden man delte disciplinerne op. Blandt andet kan en af mange nævnte *individualisme* ses som et udtryk for denne udvikling, eftersom denne kompetence anslås at have rødder helt tilbage til oldtiden som følge af de frie mænds mulighed for at uddanne sig i de klassiske dyder – en aktivitet, mange påpeger efterhånden blev forbundet med humanistisk arbejdsmetode, og som har kendetegnet universiteternes autonomi (Hastrup 1999, Bach-Nielsen 2002, Fink et al 2004, Jensen 2004, Kristensen 2007, Kjørup 2008, Frølund et al 2009). I forlængelse af dette nævnes også *selvstændighed* som en humanistisk grundkompetence, både på grund af de metaforiske billeder af den ensomme lærde på sit studenterkammer (Laursen 2001, Bach-Nielsen 2002), og fordi humaniora har fået tradition for at lade studerende arbejde meget frit med få undervisningstimer, selv-defineret pensum og ofte alene med sine analyser (NFO Genius 2004, Boeskov et al 2005, Capacent Epinion 2007, Frølund et al 2009). Endvidere kan disse kompetencer forbindes med humanisters gode mulighed for at *forstå komplekse sammenhænge og dekonstruere eller analysere og systematisere store mængder information* (Boeskov 2005, Kjørup 2008).

Netop den *kritiske sans, rationalitet og analytiske arbejdsform* er de kompetencer, som oftest fremhæves i bidragene – og her er det kendetegnende, at det både er humanisterne selv, forfatterne og omgivelserne, der anser det for at være særlige humanistiske træk (Vestergaard 2004). Flere

³⁸ Inkrementel og radikal innovation anvendes ofte til at skelne mellem mindre innovationer, der bygger videre på eksisterende tilstande, og grundlæggende forandrende innovationer, der bryder med det bestående.

forklarer dette med et ophav i rationalitetsidealene og den kritiske fornuft, der har præget moderne tid og filosoffer, der har været toneangivende for det vestlige samfund (Bredsdorff et al 1979, Hastrup 1999, Kristensen et al 2007). Dette kan sidestilles med det *refleksive*, som før nævnt også går igen i mange af teksterne. Den humanistiske identitet og metode er gennemsyret af de to former for refleksion, som jeg redegjorde for i foregående afsnit, og begrebet hæfter sig på de andre kompetencer i samme kategori, som omhandler humanistiske tankeformer, der adskiller sig væsentligt fra de eksakte videnskaber.

Overfor de mere dekonstruerende sider af humaniora finder man også kompetencer eller ord, der på helt anden vis kan karakterisere en humanist. *Holisme, fællesskabsorienteret, idealist, fornyende/innovativ, original, personligt involveret og kommunikativ* bruges om fagligheden i samme åndedrag som det rationelle, systematiske og kritiske (Bredsdorff et al 1979, Cohn et al 2001, Laursen 2001, Fenger i Bach-Nielsen 2002, NFO Genius 2004, ForskerForum 2008). Denne samling af kompetencer knytter sig tilsyneladende til dannelsesaspektet af humaniora og til det faktum, at man som humanist beskæftiger sig med at forstå mennesker. Flere bidrag omsætter dette til en overbevisning om, at humanister generelt er *empatiske* og gode til at *sætte sig ind i andre mennesker og situationer* (NFO Genius 2004, Boeskov et al 2005), og andre går så vidt som til at indikere, at denne type faglighed har fokus på en høj etisk standard, og er filantropiske i deres tilgang til arbejdet (Brandt og Smith i Bach-Nielsen 2002, Kristensen 2007). Det *idealistiske* element ses også i nogle tekster, der på skuldrene af dannelsesaspektet mener, at der i humanistisk videnskab ligger et indbygget *"krav om menneskelighed sammen med et indbygget krav om videnskabelighed"* (Bredsdorff et al 1979, 21).

Andre mener til gengæld, at der ikke er noget, der taler for, at man bliver bedre menneskekendere eller mere menneskelig af at tage en humanistisk uddannelse, bare fordi man undersøger mennesket og dets livsverden (Fink et al 2004, Kjørup 2008).

En interessant iagttagelse er, at flere tekster nævner humanisters manglende forretningsforståelse og evne til at sælge sig selv til et marked (Riisager & Herting 2004, NFO Genius 2004, Boeskov et al 2005, Capacent Epinion 2007) samtidig med, at statistikkerne viser, at humaniora producerer flest iværksættere. Som oftest har disse tekster spurgt enten humanisterne selv eller erhvervslivet om denne kompetence, så der er en form for gensidig enighed om, at denne dimension ikke ligger lige for, når det gælder humaniora. Tilmed påpeges, at humanister som regel ikke bryder sig om at tænke i penge og konkurrence (Laursen 2001, Vestergaard 2004). Men der er også modsatte retninger indenfor udvalget af litteratur. I bogen 'Humaniora – erhvervslivets grundstof' portrætteres syv humanister, der har skabt en forretning på deres kernekompetencer og fag, og her er pointen, at man sagtens kan bevare det humanistiske og integrere forretningsaspektet i det. Tilmed har bogen en interessant vinkel på det, som humanister også kan tilføre erhvervslivet, som kobler sig til de klassiske dyder; humanister kan gøre virksomheder 'forundringsparate' ved at benytte evne til at se nye mønstre i kendte elementer og generere *refleksivitet* i organisationerne – viden om den viden, der styrer arbejdslivet og kulturen det enkelte sted (Frølund et al 2009). Dette synspunkt bakkes op af andre tekster (Hastrup 1999). Yderligere introduceres begrebet *riskful thinking* – evnen til at tænke i alternativer og producere ny kompleksitet fordi humanister i

modsatning til så mange andre typer kan undvige faste tankestrukturer og hele tiden *stiller spørgsmålstejn ved tingene* (Gumbrecht i Jensen 2004). En artikel beretter om muligheden for at foregribe tilstande, som ingen endnu ved, kan komme i eksistens (ForskerForum 2008) og dette bakkes op af Käufer & Scharmer i deres artikel om universitetet som udgangspunkt for det iværksættende menneske, hvor de anfører den *imaginære og kreative* kompetence som frontløber for dette (Kristensen 2007).

Opsummering i koordinatsystem

”There is no escape of tradition” (Lock i Jensen red 2004, s. 95)

Som annonceret og effektueret i de to foregående delanalyser, har jeg valgt at indlemme et opsummerende koordinatsystem for at illustrere de bevægelser, der kan være til stede i de forskellige bidrags forståelse af det givne område. I de to første koordinatsystemer om henholdsvis entreprenørskab og entrepreneurship education gav det god mening at lade forfatterens definatoriske forståelse af fænomenet placere ind, idet resultaterne viste tegn på divergens mellem felternes overordnede ambitioner og deres faktiske forsinkelse i selve definitionerne, hvilket muliggjorde en forklaringsgrund til det overordnede forskningsspørgsmål.

I relation til den humanistiske litteratur forholder tingene sig lidt anderledes, hvorfor koordinatsystemets funktion ændrer sig. Det viser sig ganske uoverskueligt at forsøge at placere de forskellige repræsentanter statisk i systemet. Dels opererer de ikke som sådan med definitioner af humaniora på samme måde som i de andre felter, og dels lader den enkelte forfatter sig ikke placere i enkelte positioner, men snarere i mange, idet de fleste af bidragene ser det som en opgave at beskrive hele Historien om Humaniora, og netop ikke lægge sig fast i et bestemt synspunkt. Fibæk Laursen pointerer netop som en af flere den pluralisme, der kendetegner humanisternes univers som et stærkt træk, der er centralt i forståelsen af, hvorfor humanister kan synes aldrig at ville tage stilling og vælge en holdning. Så af respekt for denne iagttagelse omdefinerer jeg formålet og indholdet i koordinatsystemet.

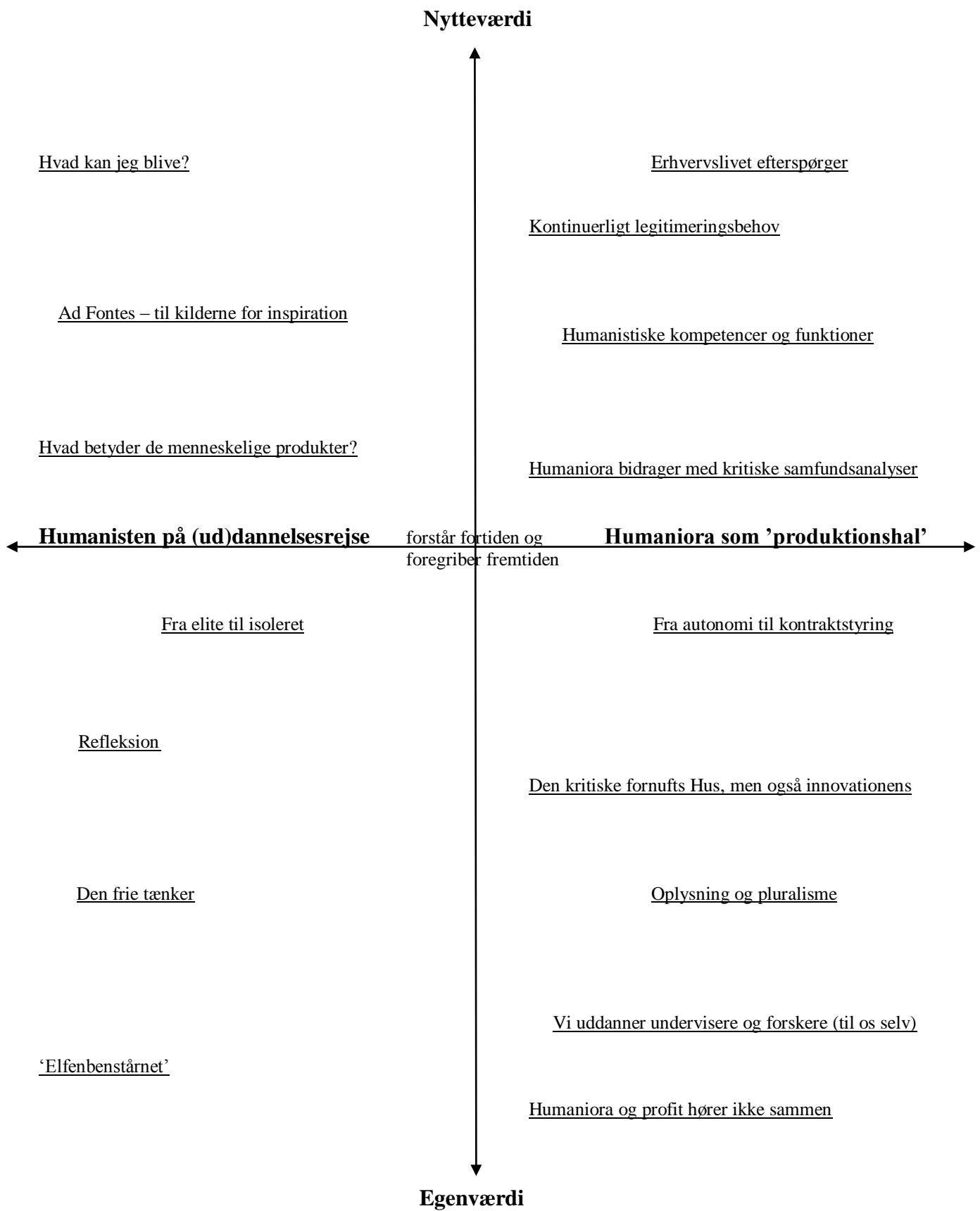
Følgelig kommer den lodrette og vandrette akse til at begrebsliggøres lidt anderledes end i de to andre koordinatsystemer. Ved at se på mønstrene i litteraturen forekommer det som en relevant dimension at sætte fokus på en af de store dialektiske konstellationer i humaniora – forholdet mellem dannelse og uddannelse. Jeg mener det udgør et særligt træk ved den humanistiske arbejdsmetode og identitet, og dette parameter diskuteres ofte i bidragene. Igen er det en pointe, at det ikke er et spørgsmål om enten eller. Teksterne vælger ikke imellem dannelse eller uddannelse som et træk ved humanister. De kobler det på forskellig vis, og i denne kobling opstår muligheden for at positionere de konsekvenser, som de to aspekter har for synet på humaniora. Jeg ser dog en mulighed for at kombinere den vandrette akse perspektiv fra de to andre koordinatsystemer, der satte fokus på forholdet mellem at have fokus på individet eller aktiviteten, idet der også i litteraturen om dannelse og uddannelse i relation til humaniora kan tydes en tendens til at forbinde dannelseselementet med det individuelle, og uddannelseselementet med humaniora som institution.

Derfor vælger jeg at kalde den venstre side af den vandrette akse for '*Humanisten på (ud)dannelsesrejse*'. Den anden side hentyder til det institutionelle, og her falder valget på udtrykket '*Humaniora som produktionshal*' – måske en lidt (for humanister i hvert fald) provokerende benævnelse, idet der ovenfor er identificeret en vis modstand mod forretningselementet. I denne forbindelse finder jeg det dog egnet, fordi det hænger sammen med den masseproduktion af kandidater, der har været på humaniora de seneste årtier, og som institutionen konstant må forholde sig til overfor det elitære og individuelle, som kendetegner dannelsesrejsen, som humanisten også tager på når vedkommende lader sig skole på denne del af universitetet.

På den lodrette akse afviger jeg fra parametrene bred og snæver forståelse, idet disse begreber ikke synes at passe ind i de beskrivelser, som bidragene præsenterer. I stedet vælger jeg at tage udgangspunkt i den tidligere skitserede opdeling af litteraturen i et fokus på at godtgøre, hvad humaniora står for og går ud på i sig selv overfor et fokus på, hvordan humaniora kan og bør forholde sig til omverdenen. Med denne synsvinkel dukker der to begreber op, som vil kunne bidrage til analysen af positionerne i koordinatsystemet. Øverst på parameteret sætter jeg betegnelsen '*Nytteværdi*' for at markere, at disse relativt nyere tekster i større eller mindre grad må forholde sig til humaniora som udgifts – og indtægtskilde, og at intet fænomen i princippet kan undslå sig at blive vurderet i relation til den funktion, det kan have i en given kontekst. Så det formålsrettede perspektiv er en reel del af den virkelighed, som bidragene forsøger at adressere. Nederst på akserne sætter jeg modpolen ved betegnelsen '*Egenværdi*', fordi litteraturen om humaniora i den grad afslører en tilbøjelighed i feltet til at afkoble sig selv fra resten af omverdenen i kraft af traditioner og det virke, som humaniora repræsenterer for sig selv og måske også for andre. Humaniora befinder sig i min læsning af litteraturen i et spændingsfelt mellem de gode gamle tider, som man stadig trækker med ind i dagligdagen, og den nutidige situation, som man skal navigere i.

I det følgende placerer jeg nu punkter i stedet for repræsentanter ind i systemet. De forskellige punkter står for udsagn, som jeg har udkrystalliseret ved tolkningen af bidragene. Nogle er direkte taget fra tekster, mens andre er egne opfindelser.

Resultaterne viser ikke på samme måde en mulighed for at se udviklingen i feltet, idet positionerne ikke kan repræsenteres af forfattere hverken i antal eller tid. Til gengæld kan det anvendes til at illustrere, hvor mange forskellige billeder på humaniora, der er i spil alene i de 27 tekster, som er udvalgt til analysen. Humanisten anno 2010 må til stadighed diskutere, hvordan de grundlæggende og klassiske dyder, der især genfindes i den nederste del af koordinatsystemet, kan spille sammen med den nytteværdi, som afkræves den enkelte og institutionen. Der er etableret et samlingspunkt for de fire felter i systemet, som jeg mener dækker over den generelle beskrivelse, som de fleste bidrag ville lave, hvis de blev bedt om at fortælle om essensen med ganske få ord (noget humanister finder svært – ikke mindst undertegnede!). *Humanister forstår fortiden og foregriber fremtiden*. Dette er faktisk en syntese af de to fundamentale kompetencer, som feltet behæfter sig selv med; foregribelsen, imaginationen af det, som vi endnu ikke aner vi vil eller kan, skabes med basis i traditionerne og den viden, vi allerede har produceret. Intet kan erstattes, men nyt kan komme til.



Det gennemgående tema, der efter min overbevisning lader sig finde i koordinatsystemet, er det refleksives status – enten som en hyldest til refleksionen som arbejdsredskab, eller som nødvendig praksis for at finde sine ben derude i en verden, der rykker tættere på. Alle positionerne kredser omkring den rolle, som humanisten eller humaniora kan indtage i relation til sit eget felt eller samfundet. Samtidig ses i de identificerede positioner netop dette her forsøg på at forstå sig selv og sin rolle, som er et så gennemgribende træk ved feltet: hvad betyder mennesket, hvad kan jeg blive, og hvor skal vi hen og med hvem er spørgsmålet, der dukker op igen og igen i litteraturen samtidig med, at man ikke uden videre vil opgave nogle af de andre positioner i systemet. Det store bidrag til både omverdenen og humaniora selv må siges at være den kritiske refleksion, og den fordrer pr definition en konstant åbning overfor andre perspektiver eller et kontinuerligt nej tak til at lukke dørene, alt efter øjnene, der ser.

En anden vigtig illustration i koordinatsystemet afslører en kontinuerlig spænding i humanioras selvforståelse og relation til omverdenen. Positionerne viser, at det humanistiske univers er kendetegnet ved et både og, som måske kan forklare noget af den fornemmelse af passivitet eller mangel på stillingtagen, som humanister somme tider påhæftes. Humaniora er et sammenkog af alle de strømninger, der har præget den historiske udvikling, og der er opstået dobbeltkonstellationer – dannelse overfor uddannelse, indre udvikling overfor krav om værditilførsel, individ overfor helhed, frihed overfor tvang – tilsyneladende modsætningsfyldte begrebspar, som humaniora ikke umiddelbart selv anser som potentielle udviklingskatalysatorer, men som en fastfrysning af identiteten, der således frustrerer mange især i forsøget på at pege på en retning for fremtiden, der ikke gør vold mod de humanistiske dyder.

Man kan også i forlængelse af karakterstikken spørge, om forståelsen af den humanistiske arbejdsform som processuel primært fordrer den inkrementelle innovation, og om den kontinuerlige skabelsesproces afholder humanister fra den 'radikale innovation', der kendetegnes med revolutionerede opdagelser, der bryder med eksisterende viden eller adfærd? Og hvordan stiller det i så fald humaniora i forhold til den potentielle nytteværdi, hvis man kobler de to sfærer fremover?

Anden analytiske kategorisering

Efter den første analytiske kategorisering og oversigten i koordinatsystemet følger den anden analytiske kategorisering den skitserede fremgangsmetode for analysen, hvilket åbner op for at konstruere et antal mere subjektive og fortolkende temaer, som jeg finder relevante at fokusere på som et led i besvarelsen af kapitlets formål.

Paradoksernes holdeplads

I modsætning til de to andre entreprenante felter er der i litteraturen som nævnt ovenfor rimelig stor enighed om, hvad humaniora undersøger og handler om – nemlig at forstå mennesket og dets kulturprodukter eller livsverden. Derved adskiller teksterne om humaniora sig fra de øvrige til trods

for, at humaniora ofte betragtes som et lige så komplekst og utilgængeligt videnskabeligt fagområde som entreprenørskab. Til gengæld kan der, som skitseret i forlængelse af koordinatsystemet, spores en massiv tendens til forskellige typer af modsætninger eller paradokser, når det kommer til at skulle diskutere hvad det vil sige at være humanist, og hvordan man praktiserer det. Måske er forklaringen, at der bagved den brede enighed om genstandsfeltet gemmer sig et tilsvarende potentiale for mangfoldighed, idet definitionen er så tilpas bred, at alt i princippet ville kunne betragtes som humanisternes genstandsområde – for hvad hører *ikke* ind under vores livsverden og kulturprodukter, hvis man er humanist og i mit tilfælde socialkonstruktionist? Nogle ville efterfølgende argumentere for, at det er metoden, der anvendes til disse analyser, som er det særlige humanistiske. Humanister forsøger at forstå og fortolke på genstandsområdet i modsætning til andre videnskabsidealer, der generaliserer og forklarer. Men også metoden åbner op for hobevis af mulige måder at gribe forståelsen an på – det ligger i det unikkes og det subjektives karakter. Man kunne fristes til at betegne humanioras epistemologiske fundament for relativistisk. Følgende er derfor fortællingen om alle de tilsyneladende modsætninger, der er på spil i historien om humanioras virke og identitet.

Ud fra resultaterne i koordinatsystemet, hvor det ikke på samme måde som ved de to andre koordinatsystemer var muligt at indplacere de forskellige repræsentanter, må det siges at karakterisere litteraturen og måske humaniora i sig selv, at feltet er omgivet af både indre og ydre modsætninger, der fører til paradokser, som kan analyseres. Disse paradokser udfolder sig på flere niveauer. For det første ser det ud til, at den historiske udviklingsfortælling er kendetegnet ved en bevidsthed om, at den humanistiske videnskab ikke kan betragtes som kumulativ, og derfor forsøger at indfange det unikke i mennesket i en given kontekst, samtidig med, at man beretter om forskellige tidsperioders indvirkning på det humanistiske projekt, der medfører meget forskellige måder at være humanist på alt efter om formålet er dannelse, uddannelse eller noget helt tredje. Det særlige er så tilsyneladende, at alle påvirkningerne stadig er til stede i litteraturens beskrivelser af det nutidige billede af humaniora. Der er både elementer af det klassiske og det moderne. Humanisten har både et formål udenfor sig selv som en forpligtelse overfor det omgivende samfund, og repræsenterer en egenverdi som den reflektive tænk i elfenbenstårnet. Humanister bekymrer sig om erhvervslivets ønsker som aftager-aktør samtidig med, at den autonome identitet er en grundlæggende kulturtræk. Kort sagt, alle positionerne i koordinatsystemet ser ud til at være i spil, når man skal forsøge at indfange den sociale konstruktion af humaniora i et historisk og nutidigt perspektiv. Følgende paradokser kan listes op i forsøget på at indfange humanioras kompleksitet og selvforståelse:

- Vi er både subjekt og objekt i vores egne analyser
- Enhed overfor mangfoldighed
- Dannelse overfor uddannelse
- Fornydelse i kraft af tradition
- Dekonstruktion og kreativ kraft

- Frihed overfor Legitimeringsbehov
- Nyttевærdi overfor Egenværdi
- Fra elitær isolation til del af masseproducerende system

De fleste humanister ville nok argumentere for, at dette netop skyldes den særlige humanistiske kernekompetence, der holder flere perspektiver og fortolkningsmuligheder op imod hinanden, og at den refleksive kompetence åbner op for både en egen-håndtering af denne kompleksitet og dens betydning, samt en kritisk forholden sig til, at menneskevidenskaberne (Kjørup 2008) ikke så let lader sig indfange med kategorier og oversigtssystemer.

Set ud fra den dialektiske tilgang er modsætningerne eller paradokserne interessante, fordi en af dialektikkens grundtanker præcis er, at alting eksisterer ved sin modsætning. Dermed ligger de humanistiske paradokser, som er identificeret i litteraturen, i forlængelse af dialektikkens ontologi. Ser man på dem med dialektisk analysemetode – og dermed ud fra en mere erkendelsesteoretisk vinkel – kan de anskues som potentiale til de tidligere beskrevet tese-antitese konstellationer. Eksempelvis kan den analytiske dekonstruktion og den kreative kraft repræsentere en mulighed for syntetisk forbindelse i den forstand, at humanistisk viden - når den er bedst - indeholder begge elementer, og at det særligt humanistiske består i, at det ene netop forudsætter det andet. På den anden side kunne man argumentere for, at den udvalgte litteratur og måske humaniora generelt finder sig selv i en spændetrøje mellem den autonomi og frihed, som er et centralt kulturtræk, og det ydre legitimeringsbehov, hvor nogle ville mene, at antitesen udfordrer tesen i dette eksempel, og at en syntese mellem de to elementer endnu ikke er udviklet, idet de begge konstant er til stede som en påmindelse om en af de største udfordringer, humaniora har – og som måske ikke umiddelbart ser ud til at kunne løse.

Cogito, ergo Sum

Overskriften kan oversættes med ”*Jeg tænker, altså er jeg*” (Næss 1991, s. 447), og med Descartes’ berømte citat kan man argumentere for, at humanistens angivelige kernekompetence, den kritiske refleksion, udgør en identifikationsposition, som både tillægges humanister af andre, og som går an i den humanistiske selvforståelse. Efter opgøret med det guddommeliges status bidrager Descartes’ tankemåde med en opdeling mellem subjektet og objektet samtidig med, at subjektet som tidligere nævnt indsættes som legal producent af viden både om sig selv og den fysiske verden. Mennesket sættes i centrum med alle de fordele og ulemper, der praktisk og intellektuelt er forbundet med det. Ikke desto mindre står mennesket efter renæssancen og oplysningstiden med den mulighed, det er at kunne erkende. Erkendelse og den kritiske refleksivitet kan siges at have båret den humanistiske arbejdsform frem, og adskilt den fra de mere eksakte og professionsorienterede videnskaber.

Der kan identificeres to overordnede mønstre i bidragene, der forholder sig til humanisten som et tænkende væsen, der identificerer sig som dette eller bliver identificeret med dét at tænke som en grundlæggende bestanddel af det humanistiske islæt. På den ene side er der repræsentanter, der

mener, at humanisterne bør holde op med at tænke så meget som de gør, så der kan blive plads til det mere handlingsorienterede, og en orientering mod erhvervslivet i det hele taget. På den anden side er der dem, som argumenterer for, at det netop er tænkningen i form af kritisk refleksion og analyse, som gør humaniora interessant i en hvilken som helst sammenhæng. Både Hastrup og Frølund et al fremhæver evnen til forundring som en ressource til både forandring og forståelse, og som noget helt uundværligt, som det omgivende samfund og humaniora til stadighed har brug for. Humanister har tilsyneladende muligheden for via den kritiske refleksion, den personlige involvering, og imagination at indfange tendenser allerede før de folder sig ud i faktisk tid. Det betyder, at værdien, som humanister kan tilbyde erhvervslivet, er foregribelse og en fornemmelse af muligheder, og det kan erhvervslivet ikke selv vide, hvad er. Derfor bør humaniora holde op med at forsøge at tilrette sig erhvervslivets ønsker (Frølund et al 2009).

Under alle omstændigheder står det klart ud fra gennemgangen af den udvalgte litteratur, at det refleksive, det kritiske og det fortolkende element i lyset af allerede eksisterende viden om mennesket og dets livsverden er et særegent træk ved humanistisk arbejdsmetode, og at dette træk bør føres med videre i analysen af humaniora og dets forudsætninger for at berøre det entreprenante felt.

Who is the Humanist?

I forlængelse af de entreprenante kendetegn, der blev identificeret i de to foregående analyser, finder jeg det relevant og interessant at beskrive de træk eller karakteristika, som ofte sættes på humanister. I kraft af den første analytiske kategorisering fremkommer ord, som anvendes til at beskrive de humanistiske kendetegn. Som vist, ser det ud til, at man kan opstille dem i to lidt forskellige bokse – igen en bekræftelse af den konstante tilstedeværelse af modsætninger i humaniora. Eksempelvis resulterede analysen i ord som *stiller spørgsmålstegn ved tingene, kritisk, specialiseret, opsøger ny viden, går i dybden, dekonstruerende, forstår kompleksitet, analytisk, individualist, struktureret og rationel* som en type kendetegn, der tilsammen siger noget om den humanistiske måde at tænke og arbejde på i en forstand. Samtidig blev der identificeret ord, der perspektiverer forståelsen af den lidt indadvendte og problematiserede specialist i form af ord som *human filantrop, selvstændig, søger forståelse, helhedsorienteret, gruppeorienteret, intuitiv, procesorienteret, innovativ, fornyer, kreativ og idealist*. Hertil kommer, at betegnelsen *kritisk refleksiv* nok er det kendetegn, der oftest i litteraturen bruges om humanister og deres kompetencer. Efter min mening hører det refleksive ikke til i den ene eller anden type af ord, der er skitseret her. Det står som et centralt træk ved den humanistiske kultur og arbejdsform, og det kan i princippet trække på kompetencerne i begge kategorier. Således virker det som om de humanistiske kendetegn er mange og modsatrettede eller flydende. Når man går dem efter i sømmene, bekræfter de ikke alle sammen stereotypen om den ensomme og isolerede akademiker i sit studerekammer, som ingen forstår, selvom der er stærke metaforer som elfenbenstårnet og den frie tænkner, der har holdt ved op igennem humanioras historie, og stadig repræsenterer billeder og selvbilleder. Betegnelserne ligger i forlængelse af de identificerede paradokser, som netop konstruerer de modsætningsforhold, der

eksisterer i det humanistiske univers. Nogle af bidragene beskrev også elementer, som humanister tilsyneladende ikke kan identificere sig med – fx *profit og business, at sælge sig selv til noget eller nogen, og forbindelse til virkeligheden*. Andre gik den modsatte vej for at vise, at netop humanister besidder forretningsevner, der gør dem til værdifulde medarbejdere og virksomhedsejere i en global kontekst.

Svaret på hvorfor humanistisk forskning endnu ikke i nævneværdig stil har beskæftiget sig med entreprenørskab til trods for vedholdende opgørelser over humanisters faktiske aktiviteter på den front, ligger ikke lige for. Tilsyneladende identificerer den udvalgte litteratur i flere tilfælde en tilbøjelighed blandt humanister til at beskæftige sig med usikkerhed, kompleksitet, kreativitet, nye muligheder og innovation, og dette kunne indikere en mere oplagt interesse for at nærme sig den entreprenante sfære. Samtidig ses der tydeligt tegn på, at man indenfor humaniora har en dyb og vedholdende holdning til, at den viden, der skabes, skal være holdt udenfor forretningsmæssige interesser, og at humanister generelt skal holdes væk fra kapitalisering af deres ideer og viden. Dette element bevæger humaniora i en anden retning – væk fra det entreprenante. Der er ikke identificeret bidrag, hvor humanister direkte forholder sig til det entreprenante fænomen med undtagelse af Frølund's bog om skildringer succesfulde humanister i erhvervslivet og den ene artikel af Käufer & Scharmer. Her påpeges det, at universitetet ikke skal nøjes med at reflektere, men også agere handlingsorienteret i kraft af den imaginære evne, men humaniora beskrives ikke særskilt. Snarere placerer forfatterne sig op ad den bølge, der har rullet ind over universiteterne de sidste 5-7 år med stærkt fokus på at skabe Det Entreprenante Universitet.

I det hele taget ser det ud til, at humaniora generelt har et noget komplekst forhold til forretningselementet. Nogle bidrag indikerer ligefrem, at profit er et ildeset begreb i den humanistiske kultur, hvor verdsligheden har ringere status end de åndelige dimensioner – måske arven fra idealerne om humanisme og dannelsesindholdet.

Der eksisterer en væsentlig 'skuen tilbage' i kombination med et legitimeringsbehov, som kunne forklare, hvorfor der tilsyneladende ikke er det store ønske på det institutionelle plan på humaniora for at identificere sig med det entreprenante og de antagelser, som kan kobles på dette felt, selvom tallene viser, at mange humanister bliver entreprenører – også i den snævre forstand.

Sammenfattende om gennemgangen af teksterne om humaniora – de humanistiske tekster, som man også kunne kalde dem – kan det siges, at litteraturen og analysen ikke giver et entydigt svar på, hvorfor humaniora har holdt sig væk fra det entreprenante felt, selvom der er elementer i den humanistiske ånd og virke, der taler for det. Men der gives flere mulige tolkninger af fraværet, i øvrigt helt i overensstemmelse med humanistisk tankegang: Der vil altid være flere svar, og hvert svar leder til nye spørgsmål, som besvares af et subjekt, der søger forståelse som sin fornemste opgave. Det har været en interessant og udfordrende rejse ind i det humanistiske univers, som jeg på sin vis kender så godt, men kun indefra som en stemning eller fornemmelse. Denne analyse har forlangt af forskeren at opføre sig som en sådan – at gøre sig selv til objekt for en (subjektiv) undersøgelse med alle de mulige udfald, det kan resultere i.

3.2.e Syntesen - Legal Aliens in entrepreneurship (education)?

Nu er der tilbage at samle erkendelserne fra denne og de to andre analyser i en syntetisk diskussion, der har til formål at forsøge at besvare det spørgsmål, som projektet stiller til den teoretiske del af case studiet, og som skal guide den empiriske del af studiet i den overbevisning, at forskeren er teoretisk informeret og præget, når hun entrerer den empiriske virkelighed for at lede efter bekræftelse og forundring, samt overraskelser.

Formålet er at udlede centrale pointer gennem kategorier, som konstrueres ud fra den enkelte litteratur analyse og fællestræk. Både inspireret af forskrifterne fra litteraturen om literature reviews, samt den principperne fra den dialektiske metode, hvor begge på hver sin led fordrer en sammenfatning af de erkendelser, der analytisk er genereret i det foregående.

Syntesen skal præstere følgende; dels en besvarelse af det tilkoblede forskningsspørgsmål til denne del af case studiet; dels give et begrundet bud på, hvilke elementer fra analysen, der især skal anvendes i den empiriske undersøgelse.

Mentale modeller og innovationens betydning

Historien trækker spor, og de tre felter er produkter af tidernes påvirkning. Det humanistiske felt kan anskues som et kludetæppe af de forskellige epokers logikker, som alle har efterladt deres præg på humaniora. Dannelseselementet, som hænger ved humaniora som et dybt kulturtræk, minder humanisterne og deres omverden om, at de inderst inde måske (stadig) har en forpligtelse til at undersøge de mere normative dimensioner af det menneskelige. Spørgsmålet om godt og ondt kan humaniora ikke besvare, idet man i denne arbejdsform ikke tager moralsk stilling som sådan, men at kredse analytisk omkring menneskelige paradokser og teoretisk uløselige spørgsmål sender et signal til omverdenen om, at man trods alt har en lang tradition for at beskæftige sig med emnerne. Dermed står det personlige engagement og dannelsesaspektet stadig stærkt i opfattelsen, og måske endda i selvopfattelsen af dét at være humanist. Den kritiske analyse og evnen til at skue tilbage for at generere (ny) viden bevirker, at den akademiske og humanistiske arbejdsmetode ikke umiddelbart forbindes med en orientering mod fremtiden og nyskabelse, men samtidig viser analysen, at humaniora rummer potentiale i den retning, selvom dette træk ikke så ofte fremhæves som de andre. Flere bidragsydere fra både det humanistiske og det entreprenante felt pointerer, at afstanden mellem to de områder er noget mindre, end man skulle antage, og at humaniora dermed kan være et oplagt sted at iværksætte entreprenurielle aktiviteter uden, at man mister sin faglige identitet af den grund. Analysen giver således ikke grund til at antage, at humaniora ikke er relevant i forhold til entreprenørskabsundervisning. Til gengæld påvises en tilbøjelighed i det humanistiske felt til at konstruere mentale modeller – billeder, forestillinger om humaniora mission, som står i et dobbelt og komplekst forhold til forståelsen af det entreprenante.

Som et nyere videnskabeligt felt har entreprenørskab haft en enorm ekspansion gennem de sidste 20-30 år, selvom det entreprenante altid har været italesat op gennem historien. Men den

videnskabelige påvirkning og konstruktion er sket i nyere tid, og her har nutidens logikker fået lov til at manifestere feltet som en business og management felt til trods for fænomenets ophav i mange andre – herunder humanistiske discipliner. Samtidig kan der dog spores bevægelser, der går langt tilbage, inden feltet formelt blev konstitueret. Her viser det sig, at det entreprenante som fænomen faktisk anses som værende en væsentligt element i menneskets liv, hvor den rene betydning – det at skabe, handle, at sætte i gang – er udtryk for en fremadskuende aktivitet, der sammenlignet med dannelse i kraft af fortidens klassikere, sætter fingeren på de mentale modeller, som de to felter både deler og er forskellige på. Forskellen kunne ligge i de bagvedliggende logikker for de to slags aktiviteter, som netop er beskrevet her – humaniora på den personlige dannelsesrejse og dermed stillingtagen, og entreprenørskab som en fremadrettet kraft, selve kapitalismens arnested. Stilles disse to motiver eller logikker op overfor hinanden, bidrager de muligvis til de antagelser om 'Det Andet', som er på spil mellem felterne, og som har bidraget til mentale modeller, der positionerer dem i forholdet til hinanden; hhumaniora tilskrives muligheder indenfor entreprenante aktiviteter, der sætter fokus på at *gøre godt* – eksempelvis indenfor kulturelle og sociale sfærer, idet det gode og velgørende i sig selv er en drivkraft. Entreprenørskab sættes i direkte forbindelse med dét at kapitalisere på noget eller nogen for at opnå en ekstern værdi eller vinding, og det er først indenfor de sidste 5 år, at humanister tilskrives relevans i det entreprenante univers. Samtidig udfordres de to entreprenørskabsfelter af en endnu manglende forskningsmæssig anerkendelse som legitimt fagområde, der er konstitueret med egne metoder og teorier, hvilket kan medvirke til, at felter som eksempelvis humaniora er afventende med at acceptere det på lige vilkår som andre felter.

På den anden side er der også forhold, der placerer de to felter tættere på hinanden end man umiddelbart skulle forestille sig, og som overrasker. Hvis arbejdsmetoden og redskaberne, man anvender i denne, stilles op, viser der sig sammenfaldende elementer; Fællesnævneren er det kreative og det innovative element. Innovationsbegrebet forbindes typisk snarere med det entreprenante end det humanistiske, idet skabelses – og handlingselementet er en central bestanddel af dette felt. Innovation handler i bredeste forstand om at skabe nyt, enten ved at bryde gamle vaner, kombinere kendte eller ukendte ting og bidrage med nyskabelse i en eller anden forstand. På humaniora består øvelsen faktisk af det samme – man ville måske bruge andre begreber; Humanister dekonstruerer som deres grundkompetence, men samtidig foregår der en konstruktion af nyt. Man bygger ovenpå historien hele tiden, og øvelsen går ud på at bidrage med ny viden om et givent fænomen uden at forkaste det allerede erkendte. Humaniora kan betragtes som et eksempel på en videnskab, der praktiserer inkrementel innovation. Denne iagttagelse genfindes og bekræftes tillige i de ord, der bruges om de to typologier, hvor kreativitet og innovation går igen om både humanister og entreprenører. Der er sammenfald, som ikke tidligere har været pointeret, hvilket åbner op for uudnyttede teoretiske og praktiske ressourcer i forsøget på at sammenligne de to felter. Det skal dog pointeres, at der med denne sammenkædning mellem humaniora og entreprenørskabsundervisning ikke lægges op til, at humanister i princippet eller i praksis er mere innovative og kreative end andre typer af studerende, blot at deres arbejdsmetode ser ud til at rumme innovative elementer, og at hidtidige antagelser indenfor de to felter ikke i særlig stor udstrækning har understøttet dette.

De mentale modeller, som er blevet skabt omkring de to sfærer, er således billeder og forestillinger, der på forskellig vis er socialt konstruerede og vedligeholdt gennem en dialektisk vekselvirkning mellem forskelle og ligheder, og mellem aktører indeni og udenfor de respektive felter. Jeg kalder dem mentale modeller for at klargøre, at disse antagelser fungerer som trædesten på godt og ondt, når man vil forsøge at koble områder, der indtil for ganske nyligt har været forstået som nærmest dimentrale modsætninger på grund af deres respektive historik og selvforståelse. Det er dermed en analytisk pointe, set ud fra det videnskabsteoretiske ståsted i dette projekt, at ikke kun tiden skal arbejde for, at humaniora inddrages og inddrager sig selv som legal aktør i entrepreneurship education, men at der også må bearbejdes til i de grundlæggende modeller, som er skabt over tid. Nogle kan fastholdes, mens andre bør modulareres, så de passer til den virkelighed, der omgiver humanioras muligheder indenfor området.

Who Is

I forbindelse med begrebet mentale modeller ovenfor er det relevant at inkludere den diskussion, som jeg har refereret til i forbindelse med de to entreprenante felter, og som jeg har brugt til at fremanalysere en bevidsthed om, at netop mentale modeller i høj grad producerer billeder af, hvem og hvad en entreprenør kan være. 'Who is an entrepreneur?' – diskussionen initieredes i det overordnede felt omkring entreprenørskab, men den er fortsat indirekte til stede i det underliggende felt som et socialt konstrukt, der forholder sig til, hvordan man kan forstå en studerende, der integrerer det entreprenante i sin uddannelse, og hvilke studerende, uddannelsesinstitutionerne bør arbejde med i denne henseende. For humanioras vedkommende er der ligeledes skabt forestillinger om hvad en humanist og det entreprenante er, og jeg valgte at overføre Who Is logikken her også.

Det endte op i et antal ord og udtryk, der kendetegner entreprenører og humanister. Nogle af ordene er sammenfaldende, og nogle af de ord, som de entreprenante discipliner efterspørger som entreprenante kompetencer, er sat på humanister, selvom de fleste ikke umiddelbart ville forbinde humaniora med entreprenørskab – eksempelvis *intuitiv, kreativ, innovativ, fornyer, selvstændig, individualist, forstyrrer/stiller spørgsmålstegn ved tingene, håndtere kompleksitet, personlig involvering og usikkerhed*. Det er for mig at se ganske overraskende, at så mange ord faktisk anvendes på de to typer, som endnu ikke har været forbundet forskningsmæssigt.

Andre ord står i umiddelbar opposition til hverandre; entreprenørens *behov for at præstere, netværksorienteret, risikovillig, handlingsorienteret, tro på kontrol over situationen og egne evner*. De mere maskuline og heroiske kendetegn sættes i analysen overfor det stereotype billede af humanisten som den *refleksive og kritiske tænkere, der skuer tilbage, går i dybden, arbejder med processer, og har idealistiske forestillinger om sig selv og sit virke*, der ofte kan blokere for en erkendelse af, at tingene også skal føre til noget, og at profit ikke nødvendigvis er negativt.

Således ser det ud til, at der både er ligheder og markante forskelle i den måde, de to typer er socialt konstrueret på gennem litteraturen i de forskellige felter. Ud fra et dialektisk perspektiv kunne der argumenteres for, at den analytiske sammenkobling af de to typer – entreprenøren og humanisten – i

dette projekt består af lige dele enhed og modsætning, af tese og antitese. Spørgsmålet er, om syntesen kan opnås ved at fokusere på de ord, der ser ud til at gælde for dem begge, og om der ligger uudnyttede ressourcer gemt, som kan komme til gavn i de tilfælde, hvor den uddannelsesmæssige virkelighed forener de to sfærer igennem undervisning af humanister indenfor entrepreneurship education.

I Handbook of University-wide Entrepreneurship Education opererer Shaver netop med en metafor, der indenfor dialektikken kunne betragtes som et forsøg på en syntese mellem det entreprenante og den del af universitetet, der beskæftiger sig med de blødere discipliner. Herunder kunne humaniora indplaceres. Dressingen vinaigrette består af ingredienserne olie og eddike. Ud over ideen med at lave et produkt ud af to forskellige ting, er pointen, at både olie og eddike rummer elementer fra det samme – nemlig frugt. Dermed kan de grundlæggende forskelle ophæves, selvom de to ingredienser fremstilles som to forskellige entiteter. Ligeledes med humanisten og entreprenøren: der er grundsubstans, der når man skærer de to sfærers oparbejdede forskelle væk, står tilbage som et fælles udgangspunkt, idet de deler kendetegn, måder at arbejde på, som synes tæt på hverandre. Samtidig eksisterer forskellene, og dem kan man ikke se bort fra, men det handler om vinklen, man anskuer de to felter ud fra – om man fokuserer på forskelle eller lighederne. I den dialektiske metode giver det mest mening at medtage begge, og det er også den tilgang, jeg vil praktisere fremadrettet i den empiriske undersøgelse.

Under alle omstændigheder er det vigtigt at fastholde, at forskningen indenfor entrepreneurship education indtil videre har beskæftiget sig med hvad, hvorfor, hvor, hvornår og hvordan, men at man på nogle fronter mangler at relatere det til hvem – ikke kun i relation til kendetegn, som denne Who is diskussion bringer i spil, men i lige så høj grad i relation til forskellige typer studerende faglighed. Der ses ansatser til at forholde sig til, at det ikke længere kun er business students, som er potentielt entreprenante, men empirien om andre typer studerende skal udbygges, og så er der identificeret en tendens til at operere direkte og indirekte med business students, når teorier eller empiri fremlægges i artikler og bøger. Hele spørgsmålet om de studerendes forskellige faglige baggrunde er nedtonet i forskningsfeltet med undtagelse af enkelte bidrag, hvilket giver anledning til en opfordring fra min side til at genindføre den oprindelige Who Is diskussion, og overføre den på entreprenørskabsundervisning med en vinkel, der netop er lagt på faglighed og ikke udelukkende personlige faktorer i overbevisningen om, at også ens uddannelse skaber den studerendes identitet og selvforståelse, og at fagligheden til enhver tid skal være et solidt fundament for studerende, der introduceres til den entreprenante arbejdsform som en del af deres (universitets)uddannelse.

For humanioras vedkommende er der ganske få initiativer til koblingen af denne faglighed til det entreprenante, og det giver anledning til spørgsmålet om, om humaniora selv muligvis udgør den største barriere? Det ser umiddelbart ud til, at de entreprenante felter er lidt længere fremme med at integrere det humanistiske i det entreprenante end omvendt. I den empiriske del af case studiet finder jeg det derfor særdeles relevant at forsøge at finde ud af, hvordan de humanistiske studerende opfatter sig selv i forhold til entreprenørskabsundervisning – om de i det hele taget kan identificere sig med at skulle arbejde på den facon som en del af deres humanistiske uddannelse, eller om de mener, at det entreprenante er forbeholdt andre fagligheder end dem selv.

Med udkrystalliseringen af ord, som er foretaget i det ovenstående for de tre felter, forsøger jeg at anvende dem i den empiriske undersøgelse i en eller anden form, som jeg vil tage nærmere stilling til, når denne tilrettelægges. Der er som nævnt både ting, der taler for et sammenfald af kendetegn, og ting, der peger på store modsætninger, og jeg vil gerne have muligheden for at teste disse teoretiske erkendelser i en empirisk kontekst. Denne plan falder i tråd med ambitionen om at skabe sammenhæng mellem de teoretiske aspekter og de empiriske i case studiet.

Fra Being til Becoming

En anden sammenkædning af teori og empiri findes efter min vurdering i udtrykket 'Fra Being til Becoming'. I analysen af de to entreprenante felter ses der tendens til, at forskningen ønsker et forstærket fokus på processer snarere end essentialistiske beskrivelser af det entreprenante menneske, også som en modvægt til de stereotypiske kendetegn, som op igennem historien er blevet sat på de omtalte typer. Det synes især vigtigt at have denne dimension med i relation til studerende og entreprenørskab, idet man indenfor dette felt netop arbejder med at udbrede den entreprenante tilværelse i et læringsperspektiv, og dermed har behov for at operere med muligheden for udvikling af det entreprenante – i den brede tilgang blandt alle typer af studerende. Denne optik bliver i høj grad nødvendig, når det gælder typer af studerende, som ikke umiddelbart identificerer sig med det entreprenante. På nuværende tidspunkt lader det til, at forskningsfelterne humaniora og entrepreneurship education kun er i deres vorden i koblingen, og det må øve indflydelse på de humaniorastuderende, som det hele handler om i praksis. Der er behov for at operere med et Becoming perspektiv for at finde ud af mere om, hvad der sker, når en (humanistisk) studerende introduceres for den entreprenante arbejdsform som en del af et studie, der indtil nu ikke har integreret dette som en naturlig bestanddel.

Det entreprenante i sig selv er også i min socialkonstruktionistiske optik noget mere interessant at udforske, hvis det anskues som en process of becoming, og ikke som en statisk tilstand af at være defineret som noget – eller ej. Igennem analysen af litteraturen indenfor felterne viser det sig tillige, at de alle tre kan karakteriseres som flydende og relativt undefinerbare, og som sådan selv i en process of becoming. I den empiriske del af case studiet vil det derfor på alle måder være hensigtsmæssigt at undersøge de studerende som en del af en tilblivelsesproces, og dermed have fokus på det, der sker i deres udvikling over tid, og ikke undersøge, om de kan betragtes som entreprenante på et givent tidspunkt i processen. Der eksisterer ikke den formel, der kan definere et menneske eller en gruppe som entreprenant. Der findes kun mennesker, der kaster sig ud i entreprenante processer, eller lader være.

Action og Reflection

Som tidligere antydet, er jeg af den overbevisning, at begreberne action og reflection udgør helt centrale holdepunkter i en fremtidig forståelse og udbygning af vores viden om

universitetsstuderende og entreprenørskabsundervisning. Handlingselementet, og dermed action begrebet, udgør den tydeligste markør på det entreprenante. Ifølge den foregående analyse er jeg naturligvis ikke den første til at pointere dette. I relation til humanister mener jeg at kunne identificere et stærkt arbejds - og kulturtræk på humaniora, der kan udtrykkes som en kritisk refleksiv tilgang til dét at praktisere den humanistiske modus. Samtidig beskrives humanister på nogle måder som de mindst handlingsorienterede og fremadrettede af de universitære fagligheder, det kreative undtaget. Dermed kan de to begreber bidrage til at understøtte besvarelsen af de første overordnede forskningsspørgsmål om, hvorfor humaniora og entreprenørskab ikke i højere grad er blevet forbundet, når nu tallene taler for, at det burde forholde sig således. Jeg tilskriver det tilsyneladende fraværende handlingselement på humaniora som en del af forklaringen, og den tilsvarende manglende fundering af det entreprenante i de egentlige faglige arbejdsmetoder på universiteterne – herunder den humanistiske.

Den entreprenante litteratur påpeger nødvendigheden af at indlemme action i undervisningen på universiteterne, og dermed må humaniora også forholde sig til det. I den dialektiske tilgang ville det dog være en fejlslutning at inddrage noget på bekostning af noget andet. Handling kan ikke erstatte den grundlæggende humanistiske arbejdsmetode. Det konstruerende og fremadrettede kan ikke stå alene i en akademisk – humanistisk kontekst. Den skal bygges ovenpå det, der i forvejen er til, og dermed danne en syntese af oprindelighed og nytilførsel. Min vurdering er, at action og reflection, de to overordnede metoder i de to sfærer, som begrebspar udgør en interessant platform i undersøgelser af eksempelvis humanistiske studerende og andre typer studerende, der skal arbejde med entreprenørskab på deres uddannelse.

I den empiriske del af case studiet vil jeg derfor have blik for både det handlingsorienterede og det kritisk refleksive element, når jeg undersøger de humanistiske studerende og det entreprenante.

Discovery, evaluation and exploitation of opportunities

Omdrejningspunktet for afhandlingen er studerende og entreprenørskabsundervisning, og derfor bør undersøgelsen fokusere på det, der sker, når man beskæftiger sig med entreprenørskab i en universitær kontekst. Til dette formål er der brug for en læringsmæssig ramme, der handler om entreprenørskab. I kombination med begrebsparret action og reflection mener jeg, at der er basis for at anvende de tre elementer i den common sense definition, som blev identificeret i analysen af de to entreprenante felter. Her viste det sig, at en entreprenant proces generelt bliver betragtet som tresidet med elementerne *discovery, evaluation og exploitation (of opportunities)*. For at fundere min forståelse af det entreprenante fænomen i relation til humanister, finder jeg det relevant at overføre både det refleksive element og handlingselementet på disse tre begreber således, at undersøgelsen af de udvalgte humaniorastuderende foregår i en ramme, hvor jeg ser på deres aktiviteter ud fra dette.

Jeg har ikke tidligere stødt på den konstellation i litteraturen og i metoderne indenfor entrepreneurship education, og således vurderes det, at rammen bør prøves af i undersøgelsesmæssig praksis for at se, om den mulighed kan anvendes fremover i koblingen. Efter

min mening vil det være muligt at undersøge de tre delprocesser ud fra begge arbejdsmetoder, og dermed undgå at falde i en 'enten eller' logik, hvor man enten har et stærkt fokus på, hvordan man gør humanister mere handlingsorienterede, og alene forsøger at finde eksempler eller det modsatte på dette, eller forsøger at dreje det entreprenante fænomen over i en reflektiv tilgang uden blik for det action element, som det hviler på.

Ydermere synes elementerne discovery, evaluation og exploitation at kunne fungere som en form for begrebmæssigt skelet til de kurser, som jeg forventer at skulle følge de humaniorastuderende i, idet både udviklingen af ideer, analyserne af dem, samt selve iværksættelsen af dem kan indeholdes i disse tre delprocesser.

Imidlertid vil det være hensigtsmæssigt at bearbejde Shane & Ventakaramans definition af den entreprenante proces, så den drejes væk fra en mere materialistisk, kognitiv og konstruktivistisk forståelse med fokus på opdagelsen af muligheder, der objektivt eksisterer, samt individerne, der opdager dem. I stedet omskrives opdagelseselementet til et konstruktionselement, og der sættes fokus på, at processen grundlæggende foregår *mellem* mennesker, og ikke *i* den enkelte person. Således kommer den socialkonstruktivistiske version af den entreprenante proces til at udtrykkes som **konstruktion, evaluering og udnyttelse af muligheder**. Dermed kan rammen tones til at blive en social konstruktion af muligheder, i stedet for en kognitiv proces, hvor individer opdager muligheder. Ydermere er det en pointe, at begrebsparret **action** og **reflection** kobles på i relation til universitetsstuderende og ikke mindst humaniorastuderende, når de arbejder entreprenant. Dette sammenkædes i den første del af den empiriske del af case studiet, og anvendes sammen med de øvrige erkendelser som en analytisk ramme til at bearbejde de indsamlede data med.

Analysens syntetiske svar på forskningsspørgsmålet er et spørgsmål

Efter at have redegjort for de aspekter af den teoretiske del af case studiet, som jeg finder mest relevante at sætte fokus på for at forstå de tre forskningsfelters sociale konstruktion af humaniora og det entreprenante, skal det følgende afsnit ses som den egentlige besvarelse af det overordnede forskningsspørgsmål, der er formuleret flere steder i afhandlingen.

Som overskriften i det foregående antyder, betragter jeg resultaterne af denne undersøgelse som modsætningsfyldte, og har derfor konstrueret et svar, der samtidig fungerer som et spørgsmål. Er det muligt og retfærdigt at konkludere, at humanister til dels betragter sig selv, og bliver betragtet af andre som en form for *legal aliens* i entrepreneurship education og vice versa? Med dette mener jeg, at der kan drages en parallel til den berømte sang, som englænderen Sting synger, da han vandrer rundt i New Yorks gader. Han kan måske nok tale sproget, og føle sig tættere på den amerikanske kultur, som udgår fra Europa, end andre kulturer. Han kunne i princippet ligne enhver anden (hvid) amerikaner ved første øjesyn. Til trods for dette har de to kulturer udviklet sig i forskellige retninger, og han føler sig fremmed i dette univers, selvom han på papiret er en legitim gæst.

Denne af mig subjektivt fortolkede pointe fra sangen ses som en parallel til forbindelsen mellem humanister og det entreprenante univers. Hverken humanisterne selv eller andre anser dem for at være oplagte medlemmer i entrepreneurship education, heller ikke selvom alle statistikker og til dels den forudgående teoretiske analyse viser, at der er gode grunde til at undersøge og udbygge denne forbindelse. Omvendt er der tegn på, at de to entreprenørskabsfelter ikke betragtes som legitime og anerkendte fagområder på universiteterne, selvom deres fundament faktisk til dels hviler på humanistiske og samfundsvidenskabelige fag som sociologi og organisationsstudier.

Svaret på det overordnede forskningsspørgsmål, der går på hvorfor humaniora endnu ikke er inkluderet som en del af det entreprenante, skal finde sine forklaringer i flere dimensioner, hvor dette afsnits overskrift berører én, nemlig det faktum, at der er konstrueret forestillinger i begge lejre om sig selv og hinanden, som ser bort fra de åbenbare ressourcer i de to felter, da der er fællestræk – ikke mindst når man ser på de kendetegn og arbejdsmetoder, som er blevet fremstillet i dette kapitel, hvor der er overlap. Hvem er en (egnet) entreprenør? er stadig et højst relevant spørgsmål, når det gælder om at skabe ny viden om potentielle entreprenante studerende, idet de på papiret åbenlyse kandidater ikke forfølges som interessante i betydeligt omfang – heller ikke på humaniora selv i nævneværdigt omfang.

Samtidig er der ting, som bevirker, at humaniora og entreprenørskabsundervisning naturligt kan stilles overfor hverandre som oppositioner;

- Humaniora har ifølge teksterne og mine analyser af dem overvejende fokus på refleksion, tradition og kritisk analyse, mens det entreprenante felt forbindes med handling, profit og fremadrettethed til trods for, at begge felter har innovation og til dels kreativitet som fælles arbejdsmetode.
- Især indenfor uddannelse til entreprenørskab er der tendens til at kategorisere humaniora som udenfor de forretningsmæssige aspekter af fænomenet, hvilket har bevirket en opdeling i business og non-business, samt at humanister placeres som bedst egnede til at beskæftige sig med kulturelt og socialt entreprenørskab.
- Der kan identificeres kendetegn eller træk ved de to typologier, der står i opposition til hinanden trods de ellers overraskende sammenfald, der også er fremkommet i analyserne.

Således giver den teoretiske analyse ikke et entydigt svar på, om humaniora (skal) betragtes som et fremmedelement i det entreprenante uddannelsesunivers, og derfor besvarer jeg spørgsmålet med endnu et spørgsmål.

Dette udgør min nu skærpede teoretiske forforståelse inden den empiriske del af case studiet. Den empiriske undersøgelse er vejen til at bearbejde de antagelser og mentale modeller, som har styret forholdet mellem de to sfærer. I et forsøg på både at brede erkendelserne om de to typologier ud, og samtidig foretage en af de første empiriske undersøgelser, er det håbet, at afhandlingen kan bidrage med øget viden om et umage videnskabeligt par – Humanisten og Entreprenøren.

Inden overgangen til den empiriske del af case studiet vil jeg vende tilbage til Adam Smiths citat fra indledningen, der i en mere kritisk anskuelse meget nydeligt illustrerer de socialt konstruerede antagelser om det entreprenante, som kan sidestilles med kritikken fra litteraturen om female entrepreneurship; stereotypen er en hvid mand i fyrrerne, der starter sin egen venture business. Jeg har taget Smiths ord med som indledningscitater til kapitlet, fordi de udgør et stærkt billede på de forestillinger, som litteraturen i de tre felter både forsøger at gøre op med, men som de samtidig på nogle måder forstærker. Smith forbindes ofte med økonomisk teori, og citatet er også hentet fra hans berømte værk *Wealth of Nations*. Men som så mange andre Store Mænd i oplysningstiden, beskæftigede han sig med mange videnskabelige områder. Han underviste blandt andet i retorik (Bredsdorff et al 1979). Som repræsentant for en forskningstradition, der bekender sig til ordets magt, tager jeg hermed Smith til indtægt for hans socialt konstruerede og naturligvis kontekstuelte betingede udtalelse, der så slående bekræfter de dybe antagelser, der er på spil i felterne entreprenørskab og humaniora, og som kan udgøre én forklaring blandt flere på, at den på papiret åbenlyse mulighed for kobling af de to sfærer ikke sker i det omfang, som virkeligheden anno 2010 åbner op for.

Dermed ender den teoretiske analyse af den manglende sammenkobling op med at blive en tovejsforklaring, hvor både det humanistiske og de to entreprenante felter står overfor store identitetsmæssige udfordringer i forhold til at tænke sig sammen i et frugtbart univers. På den ene side åbnes der i forskningsfeltet entreprenørskab op for en inkludering af nye 'units of analysis', omend disse ofte betragtes som non-business – og dermed kommunikativt nærmest non-entrepreneurial i udgangspunktet. På den anden side må man formode, at de fleste humanister med den faglige og kulturelle baggrund, de er skolet i, vil føle sig om fremmede væsener i det entreprenante, selvom entreprenørskabsfeltet principielt er åbent overfor at byde velkommen.

Med den dialektiske forrang i det socialkonstruktionistiske perspektiv på opgavebesvarelsen bliver det relevant at påpege, at analyserne viser, at den sociale konstruktion af hvem, der er og ikke er entreprenant eller entreprenør, i høj grad får næring af såvel humaniora selv og det entreprenante felt. Samtidig viser nogle af bidragenes undersøgelser indenfor entreprenørskab og entrepreneurship education, at 'forskningsgenstanden' – entreprenørerne selv – tilsyneladende bekræfter de mere snævre og traditionelle opfattelser af, hvem der kan betragtes som entreprenant. Slutteligt må man desuden medtage, at dette perspektiv konstant holder regnskab for forskeren i den henseende, at indholdet i analyserne er et resultat af forskerens interaktion med sit materiale, og at konteksten spiller en stor rolle for måden, der er blevet spurgt og svaret i denne teoretiske analyse af udvalgt litteratur om de tre felter. Jeg har valgt at indlede kapitlet med et citat af Adam Smith, der tjener til at illustrere den antagelse, som nogle forfattere henviser til, hvor feltet tilsyneladende 'lider' af en vis træghed omkring synet på det entreprenante menneske. Særligt de kritiske røster pointerer, at der er behov for at udvide måderne, vi kan anskue og dermed undersøge det entreprenante på. Jeg er betaget af citatet af Smith. Det er et stærkt billede på den natur, vi ofte glemmer vi er et produkt af, når vi analyserer vores adfærd og tilbøjeligheder. Samtidig kan det ses som et sprogligt og kulturelt udtryk, der selv efter flere hundrede år ser ud til at have et vist tag i tankegange, der knytter sig til det entreprenante felt. Forsøger man at 'tage sin egen medicin' i form af den socialkonstruktionistiske erkendelsesposition bliver citatet dog også udtryk for en reproducering af

en kløft, som jeg med dette projekt forsøger at bygge en bro henover, idet det bekræfter alle de stereotyper, som mange før mig har brugt energi på at nedtone, som jeg nu bruger plads på at gentage, og som humaniora i udgangspunktet nærmest bliver kategoriseret som modsætning til: mand, krigler, jæger...

3.3 Overgangen til den empiriske del af case studiet

I slutningen af dette kapitel forholder jeg mig til overgangen mellem denne teoretiske analyse og den kommende empiriske del af case studiet.

Som et forbindelsesled mellem den teoretiske og empiriske analyse vil jeg have fokus på følgende:

- Hvorledes kan en forståelse af de centrale muligheder og udfordringer ved de tre felter indbyrdes integreres i den empiriske undersøgelse?

Som beskrevet ovenfor ønsker jeg at videreføre de udledte kategorier, som syntesen består af, over i den empiriske undersøgelse, så den følger de valgte forskrifter for case studiet, hvor jeg i det metodologiske kapitel argumenterede for, at teori har en betydelig indflydelse på empiri – og omvendt.

De følgende elementer udgør derfor de analytisk-teoretiske ressourcer til den struktur, som de empiriske undersøgelser kan udfoldes indenfor:

- Mentale modeller – herunder Who is og Legal Aliens – er centrale at have fokus på i undersøgelserne blandt de humanistiske studerende.
- Action og Reflection som nøglebegreber i relation til arbejdsmetoder
- Construction, evaluation og exploitation of opportunities som delprocesser i de entreprenante forløb, som de studerende er involveret i, og som hver især analyseres ud fra en action og en reflection tilgang
- Becoming perspektiv lagt ind over selve undersøgelserne, som matcher den dialektiske socialkonstruktionisme, der er lagt ind som overordnet videnskabsteoretisk ståsted

Det er forhåbningen, at dette skitserede fundament åbner op for en undersøgelse af både faktiske tænke – og handlemønstre, som kan bidrage til en teoretisk og empirisk informeret viden om, hvad der sker, når humaniorastuderende forbindes med entreprenørskabsundervisning.

Kapitel 4 Den empiriske del af case studiet

4.1 Indledning

På dette punkt i afhandlingen fordres det ud fra den valgte tilgang til sammenhængen i projektet, at erkendelser, skabt ved den videnskabsteoretiske positionering, de tilhørende forskningsspørgsmål, den skitserede metode, samt den første teoretiske analyse, trækkes med ind i de indledende overvejelser og valg vedrørende den empiriske analyse, som er dette kapitels omdrejningspunkt.

Således relateres den følgende case analyse og de tilknyttede metodiske greb i første omgang til ovenstående elementer, hvorefter det specifikke case-relaterede indhold lægges til rette og effektueres i den egentlige analyse af de indsamlede empiriske data om humanistiske studerende og deres entreprenante erfaringer på de to kurser.

Som tidligere beskrevet medfører den dialektiske socialkonstruktionisme som videnskabeligt fundament i projektet en bestemt vinkling af det overordnede forskningsspørgsmål, der er koblet til den empiriske del af afhandlingen:

”Empirical inquiry, of course, is shaped by paradigm commitments and by the recurring questions that any given paradigm or interpretive perspective asks about human experience, social structure, and culture.” (Denzin & Lincoln, 2005, s. 375)

Spørgsmålet om, hvorledes humanistiske studerende arbejder entreprenant som en del af deres uddannelse, drejes i de tilhørende arbejdsspørgsmål i to sammenhængende retninger. Dels undersøgelser, der vedrører en undersøgelse af, hvordan sådanne fag er organiseret og foregår - primært ud fra de involverede studerendes perspektiv. Dels undersøgelser, der omfatter de studerendes og forskerens oplevelser og fortolkninger af, hvordan de arbejder og forstår sig som entreprenante studerende, og således forvalter den opgave, de stilles i forbindelse med deres studie og det fag, som udgør den institutionelle ramme omkring undersøgelse.

De oprindelige tilhørende arbejdsspørgsmål til den anden del af undersøgelsen ser således ud:

- Hvilke kurser tilbydes de studerende på de humanistiske uddannelser indenfor entreprenørskab?
- Hvad kalder de kurserne, og hvorledes er det entreprenante indhold defineret, også set i relation til den forståelse af entreprenørskab, som der opereres med i projektet?
- Hvordan forløber de studerendes arbejdsproces i kurserne?
- Hvad tænker de om at arbejde på den måde?
- Hvordan forvalter de redskaberne, som underviseren og undervisningen tilbyder dem?
- Integrerer de elementer fra deres øvrige uddannelse i arbejdet på kurset?
- Hvad lægger de studerende vægt på i forløbet?
- Hvor ses det entreprenante indhold?

- Hvordan oplever de at skulle agere entreprenant i relation til deres faglighed?
- Hvorledes konstruerer de sig som entreprenante i deres grupper, hvis dette sker?
- Hvordan opfatter de begrebet entreprenørskab generelt?

Derudover medførte erkendelserne i den teoretiske del af case studiet, at der i relation til forståelsen af det entreprenante i en akademisk – humanistisk kontekst er grund til at have fokus på både det handlingsorienterede, action element, som hentes som begreb i feltet entreprenørskab, og det reflektive aspekt af denne aktivitet, hvor det reflektive anses for dels at være en distinkt entitet i dét at være akademiker og i særdeleshed humanist og dels en (selv)evaluerende aktivitet i forhold til den nye og handlingsorienterede arbejdsform, som de introduceres til. Begrebsparret søges koblet til den entreprenante proces, bestående af elementerne construction, evaluation og exploitation of opportunities. Endvidere konkluderede jeg, at det vil være hensigtsmæssigt at have øje for de mere holdningsbaserede elementer i den empiriske undersøgelse, som angår humaniora og entreprenørskab imellem. Spørgsmålet i den empiriske analyse vil være, om udtrykkene – Legal Aliens og Who Is - er egnede som en ren analytisk pointe i henhold til undersøgelsen af litteraturen om emnet, eller om de kan anvendes i den empiriske del af case studiet som et socialt konstrukt, der ikke kun viser sig at være forskerens.

4.2 Antagelser, der bringes med ind i det empiriske case studie

Yin argumenterer for, at de vigtigste komponenter i et case studie er forskningsspørgsmålet, antagelserne, de ting, man ønsker at undersøge (units of analysis), kriterierne for fortolkning af data, samt disse antagelser, som fungerer som en forbindelse mellem formål og fremgangsmetode, hvor man tillige ekspliciterer sit fokus og sin forforståelse (Yin 2009). Således guider antagelserne case studier, der baserer sig på andre strategier end det rent eksplorative. Mit case studie er i kraft af den dialektiske socialkonstruktionisme bundet sammen med et teoretisk niveau, og derfor skal antagelserne afspejle de erkendelser, som jeg har skabt i den teoretiske del af undersøgelsen. På den led bliver antagelserne både konkretiserende for arbejds – og forskningsspørgsmålene og fokuserede, fordi de bygger på allerede genereret viden. De bygger samtidig bro til den konceptuelle ramme, der skal fungere som 'værktøjskassen' i relation til dataindsamlingsprocessen.

Eftersom det kan være svært at afgøre, om forskningsspørgsmål eller teoretisk viden kommer før hverandre, og fordi Yin tilsyneladende betragter hele case studie designet, indeholdende både spørgsmål og antagelser, som det, der indeholder en teori om hvad man skal studere (Yin 2009), vælger jeg at definere i gennemgangen, hvorfra jeg har genereret de forskellige antagelser, som jeg efterfølgende arbejder ud fra.

Den konceptuelle ramme vil efterfølgende fungere som rettesnor i forhold til indsamling og bearbejdning af de empiriske data, og jeg vil vende tilbage og adressere analyserne og de analytiske generaliseringer, samt eventuelle ændringer i enten design eller resultater i relation til dette.

En antagelse, der er delvis afledt af de specifikke arbejdsspørgsmål, som er tilknyttet det overordnede forskningsspørgsmål til den empiriske del af undersøgelsen, samt genereret fra den teoretiske analyse, kunne udtrykkes på følgende facon:

1: *"Fag med entreprenant indhold eller mål er udfordrende og fremmed for humaniora, fordi det er en ny måde at arbejde på, og fordi denne arbejdsform har sit ophav i business school traditionen. Dette gælder studerende såvel som det universitære system bestående af strukturer og aktører"*

Effektueringen af denne antagelse, som kobles til nogle af arbejdsspørgsmålene, går på, at det med dette udgangspunkt bliver relevant at undersøge, hvorledes humaniora håndterer den type fag. Dette kan ske ved at se på både undervisning, hvor det universitære system aktiveres direkte ved hjælp af selve undervisningen, der er baseret på studieordninger og rutiner, og ved at følge de studerendes egentlige arbejde med det entreprenante element. Der er allerede foretaget et valg omkring en ønsket udvælgelse af flere cases baseret på studerende i grupper. Forudsat, at ovenstående antagelse holder, vil det være nyt og udfordrende for alle de implicerede grupper i større eller mindre grad, uanset indholdet og struktureringen af selve faget.

Denne antagelse bakkes yderligere op af den tilegnede og beskrevne baggrundsviden baseret på fakta omkring udviklingen af fag med entreprenant indhold på humaniora i Danmark generelt, hvor det påvises, at det er en relativ ny tendens, om end i stigning. Ydermere vises det i den teoretiske analyse, at humaniora ikke indtil videre er et fagområde, der naturligt forbindes med entreprenørskab, og at måden at tilgå entreprenørskabsundervisning på er skabt af andre fagligheder end den humanistiske. Normalvis har hverken humanisterne eller forskningsfeltet entrepreneurship education anset humaniora for relevant at fokusere på, hvorfor udtrykket Legal Aliens blev skabt i den teoretiske del af case studiet.

I forlængelse eller sideordnet med ovenstående antagelse ønsker jeg at operere med følgende antagelse, der baserer sig på, at de to sfærer på en og samme tid eksisterer i isolerede kontinuum fra hverandre, og samtidig repræsenterer de kulturelle koder og rammer, som de hver især fungerer under:

2: *"Den sociale konstruktion af de studerende som entreprenante og humanistiske er påvirket af institutionelt betingede kontekstuelle faktorer både indenfor humaniora og indenfor entrepreneurship education"*

Selve case studie metoden tilsiger at vægte konteksten som et betydeligt aspekt i analysen og beskrivelsen af cases, hvorfor det er relevant at holde sig de forskellige lag af kontekst for øje. I fremlæggelsen af, hvordan jeg konstruerer de forskellige cases, vil det senere fremgå, hvorledes jeg griber det kontekstuelle element an mere specifikt. Ud over dette, antager jeg i forlængelse af den første antagelse, at den hidtil manglende kobling mellem humaniorastuderende og entreprenørskab både for de studerende selv og for andre involverede, vil være præget af de institutionelle rammer og faktorer, der præger den enkelte institution og hele universitetsmiljøet.

Med en dialektisk tilgang vil det her være på sin plads at nævne, at jeg betragter det institutionelle element som skabt både indefra og udefra forstået på den måde, at institutionens aktører naturligvis er primære bærere af institutionens måde at agere på, men at dette også er præget af omverdenens syn på den givne institution, historiske faktorer, samt omverdenens direkte indflydelse på universiteternes rolle og muligheder, som fx ved lovgivning og som repræsentant for et samfunds værdier.

Med denne antagelse in mente vil det være min opgave at forsøge at lokalisere eventuelle sammenhænge mellem de studerende og den nære omverden, som de er aktører i, og beskrive deres forsøg på at navigere i det system, de kender, og det nye fag, de skal beskæftige sig med. I antagelsen ligger også en vurdering af, at selve måden, man kan undervise og forvalte et fag på, vil være påvirket af de institutionelle faktorer. Det vil sige, at man er både båret frem af og begrænset af de rammer, som den institutionelle kontekst byder på. Ydermere ligger det indlejret i formuleringen, at humaniora også vil være påvirket af de kontekstuelle faktorer, som fagområdet entrepreneurship education trækker med over, når man anvender det et nyt fagområde som humaniora.

I relation til de to foregående antager jeg følgende:

3: *”Det vil være udfordrende for de studerende at verbalisere deres forhold – eller mangel på samme – til entreprenørskab, samt at identificere sig med det i udgangspunktet. Tillige vil det være centralt at finde ud af, hvem og hvad disse humanistiske studerende betragter som en entreprenør”*

I og med at koblingen mellem de to sfærer er så ny, og fordi den teoretiske indsigt illustrerer, at fagområdet entrepreneurship education er udviklet til at undervise andre fagligheder end den humanistiske, må man forvente, at størstedelen af de involverede studerende ikke på forhånd har stiftet bekendtskab med fænomenet, og at de derfor ikke definerer sig selv som entreprenante. Desuden ligger der i antagelsen en forventning om, at de måske heller ikke har begreber til at tale om entreprenørskab med, og at undersøgelsen derfor må åbne op for en måde at undersøge dette aspekt på, som tillader de studerende at udtrykke sig om det alligevel uden at det bliver mine ord, der styrer datagenereringen på dette punkt. Det er også muligt, at der i fagenes rammer heller ikke er ekspliciteret, at der er et entreprenant indhold, eksempelvis i studieordninger og kursusplaner og andet materiale, og at det derfor vil være op til mig at sætte begrebet på dagsordenen mere eller mindre tydeligt, der balancerer mellem min forudindtagede viden og muligheden for at lære nyt af dem.

Ydermere kunne man forestille sig, at de studerende, ligesom påvist i den teoretiske analyse om humanister og entreprenører, opererer med en form for stereotypiske forestillinger eller bestemte mentale modeller om hvad det entreprenante består i, eller hvad en entreprenant person er. Dette knytter sig til de analytiske pointer, der blev gjort om entreprenørskabsfeltets diskussion om Who Is An Entrepreneur? Dertil kommer, at analysen af humaniora viste, at humanister oftest forbinder sig selv med kritisk reflektive analyser, og dermed den dekonstruerende side af det akademiske snarere end det konstruerende, som entreprenørskab kobles til.

På den anden side indikerede analysen af litteraturen om de tre felter også, at der er potentielle fællesnævner, som ikke tidligere har været adresseret i en empirisk undersøgelse. Der findes eksempler på ord eller kompetencer, der anvendes på begge typer – humanisten og entreprenøren – til trods for adskillelsen. Jeg finder det relevant at operere med en antagelse, der kan afdække dette forhold:

4 *”Det er muligt, at de humaniorastuderende i undersøgelsen vil udvise eller måske ligefrem identificere sig med ord eller kompetencer, der også kan anvendes til at beskrive entreprenører, og at dette kan bruges til at åbne op for en dialog med dem om deres forhold til det entreprenante fænomen. Jeg formoder dog, at de ikke selv vil være bevidste om eksempelvis deres innovative og kreative ressourcer, hvorfor et eksplisit fokus fra min side vil være påkrævet.”*

Ud over, at den teoretiske gennemgang af litteratur om humanister og entrepreneurskab education viste en vis tendens til at operere med faste og til dels ekskluderende kategorier i forhold til begge elementer, var der dele af litteraturen, der argumenter for, at humanister og humaniora bør eller er særligt egnet til at arbejde med en specifik vinkel på det entreprenante, nemlig socialt eller kulturelt entrepreneurskab, hvor forretningsaspektet eller profitelementet er nedtonet. I den forbindelse mener jeg, at det vil være relevant at operere med en dimension, der skal tjene det formål at undersøge, om den empiriske virkelighed, som udfolder sig i dette projekt, kan støtte op omkring fagfeltets antagelse om koblingen mellem humaniora og entrepreneurship education:

5: *”Det er relevant at undersøge, hvilke former for entrepreneurskab disse studerende arbejder med, idet min analyse af forskningslitteraturen peger i forskellige retninger”*

Denne motivation forstærkes yderligere af min optælling af typer af ideer udviklet af humaniorastuderende, som delvis tilbageviser fagfeltets forslag. Tillige spiller projektets brede tilgang til og forståelse af entrepreneurskabsundervisning ind, idet den åbner op for, at alle typer fagligheder i princippet kan arbejde med alle typer af entrepreneurskab, fordi det betragtes som en tilgang til at arbejde i forskellige typer af sammenhænge og ikke er begrænset til en specifik sfære som eksempelvis det sociale aspekt af samfundet.

Og netop forståelsen af det entreprenante og definitionen af hvordan jeg opererer med entrepreneurship education leder videre til endnu en antagelse, som medtænkes fra starten af dataindsamlingen. I kapitel 2.4.c og i den teoretiske analyse argumenterede jeg for, at entrepreneurship education bør indlejre to dialektisk konstruerede begreber, der gør det muligt at undersøge og undervise studerende i entrepreneurskab, nemlig action og reflection:

6: *”Det er min antagelse, at også humaniorastuderende skal undersøges som entreprenante både ved at se på deres handlinger, og dermed action-begrebet, da dette aspekt vil være noget relativt nyt for dem, og da det er bundet op på entrepreneurskabsfeltet som centralt begreb, og ved deres analytiske og kritisk refleksive bearbejdning af deres arbejde, da dette er deres gængse arbejdsform på humaniora, som de fortsat skal anvende i deres tilgang til det entreprenante.”*

Denne antagelse får indflydelse på, hvordan dataindsamlingen bør tilrettelægges, idet jeg så skal tage højde for både at følge deres aktiviteter på det handlingsbestemte plan og på det reflektive plan.

I forlængelse af elementerne action og reflection som centrale omdrejningspunkter for undersøgelsen, er det efter min vurdering relevant at udarbejde en sidste antagelse, der omhandler den entreprenante arbejdsproces, som jeg henviser til ovenfor. Jeg ønsker at undersøge, hvorledes humanistiske studerende gennemløber de tre aktiviteter, eller faser i deres entreprenante processer, og hvorledes action og reflection knytter sig dertil. Dette har også forbindelse til den del af de teoretiske erkendelser om, at feltet efterspørger en proces/becoming tilgang, som korresponderer udmærket med den dialektisk socialkonstruktivistiske. Derfor er det min antagelse at:

7: "Den alment accepterede – og af mig lidt omskrevne - forståelse af den entreprenante proces bør kunne overføres til humanistiske studerende, idet den foreslår tre delelementer, som den entreprenante arbejdsform består af – nemlig construction, evaluation og exploitation af opportunitites. Jeg forventer, at det vil være af forskningsmæssig interesse og betydning at undersøge, hvorledes humanistiske studerende kan kobles til disse tre begreber ved at undersøge dem i relation til såvel action som reflection."

Ovenstående syv antagelser har efterfølgende til formål at guide dataindsamlingen på en måde, så den leder frem til besvarelsen af det overordnede forskningsspørgsmål til den empiriske undersøgelse med de vinkler på, som formuleringen af dem udtrykker. Ifølge case studie litteraturen er hensigten at indarbejde dem i en konceptuel ramme, der samlet set kan danne basis for undersøgelsesdesignet. Dog skal det bemærkes, at dette ikke hindrer en udvikling af nye erkendelser i kraft af de indsamlede data, og at jeg dermed løbende kan og må revidere eksisterende antagelser om nødvendigt.

4.3 Den konceptuelle ramme

Som nævnt tidligere beskriver Miles & Huberman, hvilke elementer den konceptuelle ramme består af. Ud over de antagelser, som allerede er defineret i de foregående, bør man beskrive hvem og hvad, der er inkluderet i case studiet, samt tilrettelægge sin ramme således, at der lægges op til udviklingen af de såkaldte '*intellectual bins*' på baggrund af generelle teoretiske konstrukter, der kan generere egentlig teoriudvikling (Miles & Huberman 1994, s.18) Det betyder altså, at man i sin konceptuelle ramme bør operere med begreber og kategorier, som man forventer – og via sin undersøgelse får be - eller afkræftet – kan bidrage til teoridannelse indenfor området. I første omgang må det formodes, at disse *bins* skal finde inspiration i de antagelser, man har udviklet til undersøgelsens formål, da de bygger på den allerede etablerede viden, man har om fænomenet. Derfor udarbejdes og vises i det følgende sammenhængen mellem det, der skal undersøges (casene), og kategorier baseret på mine antagelser, som jeg forventer, får signifikant indflydelse i analyserne, samt sammenhængen mellem de forskellige elementer, sådan så en ramme fremkommer.

Rammen integrerer de to fagområder, der skal kobles i projektet og afhandlingen, og som er delvist omgivet af kontekstuelle faktorer – humaniora og det entreprenante. Yderst i rammen placerer jeg mig selv som forsker, der medtager de udviklede antagelser som en overordnet navigation i forhold til analyserne. Pilene indikerer, at der er sandsynlighed for påvirkning begge veje. I den første del af den konceptuelle ramme findes den universitære-institutionelle kontekst, der fungerer som det næste overordnede lag i case forståelsen, og som refererer direkte til antagelserne 1 og 2. Herefter dannes den næste del af rammen, der består af flere elementer. Dels de to universitære-humanistiske cases, RUC og SDU. Dels de fire ønskede grupper på hvert universitet. Og dels tre nøgleord; identitet, mentale modeller og faglighed, som kan betragtes som en forståelseshorisont i forlængelse af den teoretiske del af case studiet og egne erfaringer med den form for undervisning, hvor humaniorastuderendes selvforståelse og holdninger til det entreprenante dukker op. De tre nøgleord skal guide undersøgelserne i relation til de forventede interessante fokusområder, og kan betragtes som dækkende for antagelserne 3 og 4 og 5, der handler om, hvordan jeg kan tilgå de implicerede grupper, og kommunikere med dem om deres oplevelser.

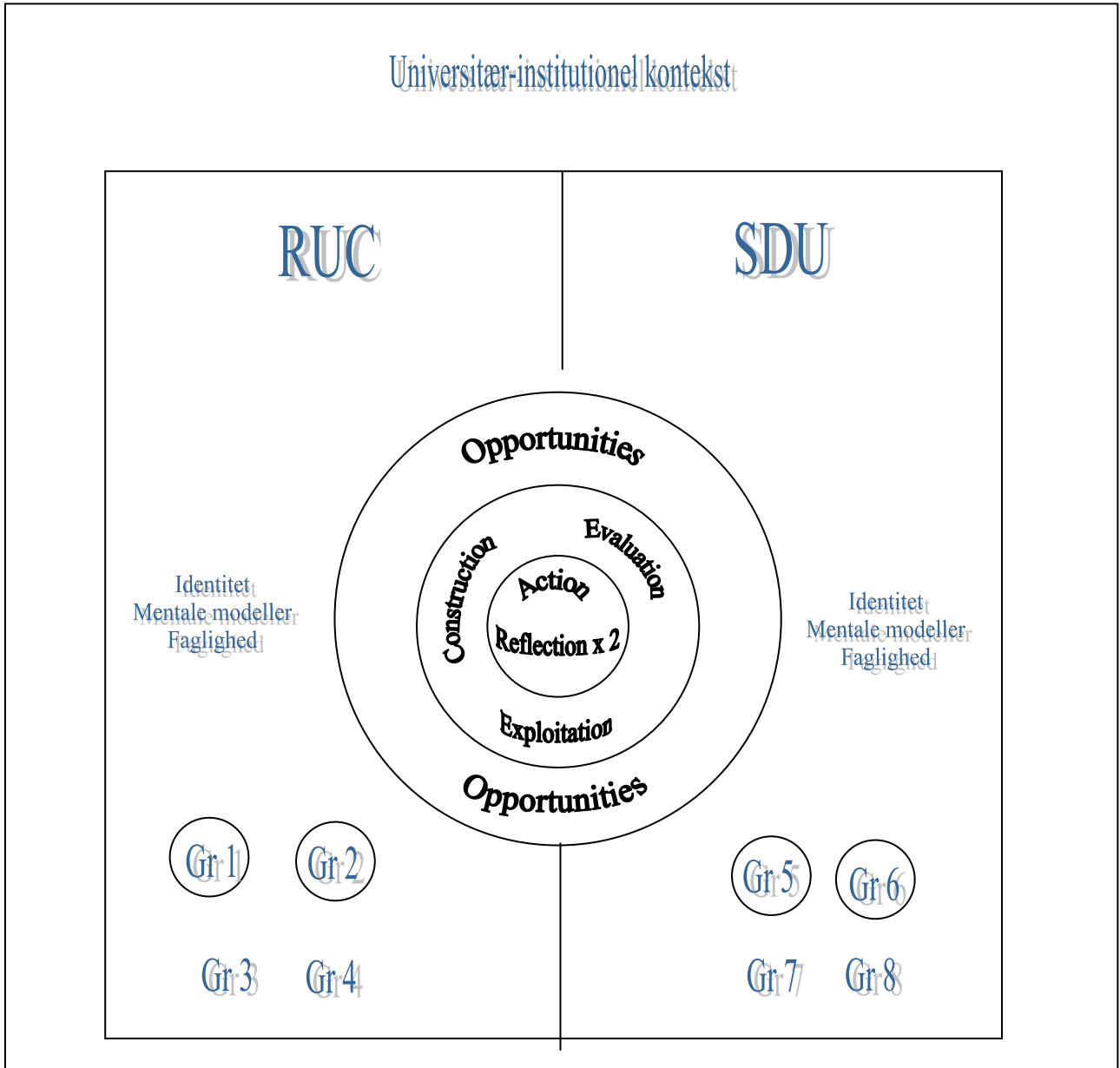
Slutteligt er den entreprenante proces, bestående af den tredelte definition af mulighedstilblivelse og begrebsparret, action og reflection, placeret i midten af den konceptuelle ramme. Disse elementer knytter sig til antagelse 6 og 7. Hensigten er, at denne kerne skal udgøre strukturen for de empiriske undersøgelser, hvor hver del af processen analyseres i forhold til handling og refleksion, og hvor resten af den konceptuelle ramme består af kontekstuelle forhold, de implicerede aktører, samt forskerens forforståelse i form af begreber og antagelser.

Det nye islæt i relation til action og reflection begreberne er, at der er indsat to modus af reflection elementet for at tilgodese den pointe, der kom frem i den teoretiske analyse – nemlig at humanister, og måske universitetsstuderende generelt, har en specifik kritisk refleksiv arbejdsmetode med sig. Litteraturen om entreprenørskab og læring har primært koncentreret indsatsen om det andet refleksive aspekt, der drejer sig om behovet for at selvevaluere eller reflektere over egen læring i forbindelse med den entreprenante arbejdsform (Lynfort 2010)³⁹. Den del betragter jeg som højst relevant, men jeg argumenterer her for, at der skal fokus på den mere faglige del af det refleksive element, som de studerende i forvejen gør brug af på deres studie.

Efter min vurdering vil det være centralt at operere med begge former for refleksion, idet den evaluerende dimension knytter sig til den manglende kobling mellem humanister og det entreprenante felt, som også nogle af antagelserne kredser om som undersøgelsesfokus. Samtidig tilsiger netop den manglende kobling mellem de to sfærer at søge efter grundelementer, eller logikker, der kan hentes fra begge felter og trækkes med ind i en samlende undersøgelse. Her henter jeg det handlingsorienterede – action – fra entrepreneurship education, mens jeg henter den kritisk refleksive arbejdsmetode fra det akademisk- humanistiske univers.

³⁹ For en nærmere gennemgang af litteraturen, der beskæftiger sig med den læringsmæssige del af entrepreneurskabsundervisning se artiklen 'Operationen lykkes hvis studenten overlever. En diskussion af det refleksives betydning i en handlingsorienteret undervisning' (2010) til konferencen Entrepreneurskabsundervisning august 2010.

↕ Antagelser/Forsker ↕



↕ Antagelser/Forsker ↕

Model til den konceptuelle ramme, Lynfort 2010

4.4 Udfoldelsen af det empiriske casesdesign

Den konceptuelle ramme efterlader mig med en retning i forhold til tilrettelæggelse og design af caseanalysen, dataindsamlingen, samt selve analysearbejdet, som kan beskrives således;

Det er en antagelse, at institutionelt og kulturelt betingede faktorer spiller en kontekstuel rolle for, hvordan data kan genereres, forstås og forklares ud over den påvirkning, som forskeren selv repræsenterer. Den socialkonstruktivistiske tilgang fordrer opmærksomhed overfor de sociale praksisser, som de studerende indgår i. Derfor initieres casesdesignet med en meta- eller makro case, der omslutter de øvrige lag af cases, hvilket ses i den konceptuelle ramme som den yderste firkant, der omkranser de øvrige elementer. Selve analyseprocessen startes her, og de indsamlede data, primære eller sekundære, kan anvendes efter relevans på dette niveau. Et yderligere argument for en sådan makro case er, at den teoretiske analyse viste, at humaniora naturligt er bundet op på resten af universitet og dets traditioner og selvforståelse, samtidig med, at humanister kan analyseres som en 'type' i sig selv i denne forbindelse.

Dernæst bevæger jeg mig indad i forhold til den konceptuelle ramme og analysen med et case-niveau, der udfoldes i to universitære cases på humaniora. På dette stadie kommer makro-casen til at fungere som kontekst for det midterste niveau, som begge universiteter trækker på, på hver sin måde, men som fungerer som en fælles samfundsmæssig og institutionel omverden. På dette niveau anvendes indsamlede data, der kan belyse de mere lokale, humanistiske betingelser, så som studieordninger, holdundervisning og materiale om de to universiteter. Man kan også forestille sig, at observationer og samtaler med de studerende kan informere både makro-casen og de to universitære cases. Slutteligt analyseres det, som kan betragtes som mikro-niveauet i den samlede case analyse, hvor et antal grupper af studerende, gerne 4 på hvert universitet, følges gennem observationer, uformelle samtaler, interviews, øvelser og læsning af deres forskellige materialer. Disse studentercases vil så have begge foregående case niveauer som deres kontekst. Kernebegreberne og elementerne i den beskrevne entreprenante proces kommer til at fungere som den konkrete analytiske struktur, som jeg især tester ved studentercasene.

Jeg forestiller mig således, at studentercasene vil udgøre tyngden i analysen, ikke mindst fordi det er her, de primære data indsamles i processen, og det er i dette lag af undersøgelsen, at den empiriske virkelighed kan fordre en ny viden om, hvad der sker, når man introducerer humaniorastuderende for den entreprenante arbejdsform. Med Stake's ord er det her, jeg på det mest konkrete plan forventer at få en '*opportunity to learn*' (Stake 2000 i Denzin & Lincoln, s. 452). Fra litteraturen indenfor entreprenørship ved jeg tillige nu, at der efterlyses undersøgelser, der følger entreprenant adfærd, mens det sker på mikroniveau. Ydermere viste den teoretiske analyse, at der er gode grunde til at foretage undersøgelser blandt humanistiske studerende, idet det strategiske niveau indenfor entrepreneurship education plæderer for en bred og inkluderende tilgang, mens det operationelle niveau stadig i høj grad fokuserer på business students som entreprenante, ikke mindst empirisk.

Og igen med den dialektiske anskuelse af den menneskelige virkelighed og skabelsen af viden, vil det være sandsynligt, at mikro-case niveauet kan anses for at have en påvirkningskraft på de to øvrige lag i analysen og helt generelt.

Det er værd at notere, at dette casedesign er foregrebet som konsekvens af den udviklede konceptuelle ramme, og at det derfor skal betragtes som min hidtidige forståelse af, hvordan det endnu ukendte empiriske univers, jeg er på vej til at begive mig ind i, kan se ud. Det betyder, at den konceptuelle ramme og dens fokus kan og bør være fleksibel i forhold til udvikling i kraft af de data, som skabes i løbet af processen.

I det følgende beskrives og diskuteres forløbet fra indsamling af data til bearbejdning og analyse inden det egentlige case studie præsenteres.

4.5 Dataindsamlingsprocessen og overgangen til analysen

I løbet af efteråret 2008 foretager jeg en research på, hvilke universiteter i Danmark, der udbyder fag med entreprenant indhold i forårssemestret 2009, hvor jeg er klar til at begynde dataindsamlingen. Erfarne forskere, der laver kvalitative undersøgelser – herunder case studier – påpeger den uundgåelige balance mellem et ideelt undersøgelsesdesign og den praktiske virkelighed, man møder når man gerne vil have adgang til mennesker, organisationer, samfund (Maaløe 2002, Bouck 2008, Hu 2009, Yin 2009).

Jeg står overfor en særlig situation, idet der fortsat udbydes relativt få kurser på humaniora indenfor området, om end det er i vækst. Meget handler om timing, og det viser sig, at mine foreløbige udvælgelseskriterier, som beskrives nedenfor, yderligere indsnævrer mulighederne for at følge humaniorastuderende i deres første erfaringer med entreprenørskab.

Ud fra den erhvervede viden om fænomenet ønsker jeg at basere case studiet på følgende kriterier:

1. Jeg vil først og fremmest i kontakt med humaniorastuderende, der følger et fag/kursus, som er en obligatorisk del af en uddannelse, de tager på et humanistisk fakultet. Det skyldes, at jeg ønsker at se på, hvordan universitetssystemet og de studerende håndterer at skulle betragte dette nye element som en formaliseret del af humaniora. Det vil sige, at jeg ikke umiddelbart er interesseret i humaniorastuderende, der tager eksempelvis et valgfag separat fra deres nuværende uddannelse sammen med andre typer af studerende.
2. Idet jeg har valgt en kvalitativ og case orienteret tilgang til den empiriske undersøgelse, står jeg med flere valg i relation til variation, repræsentation og mulighed for homo – eller heterogenitet i forhold til de studerende. I udgangspunktet ønsker jeg at lokalisere to uddannelser, der begge har et obligatorisk fag med entreprenant vinkel indbygget, som så giver mig mulighed for at få et kvalitativt blik på emnet fra to forskellige synsvinkler, som så kan danne basis for sammenligninger og specifikke analytiske pointer. Dette ønske knytter an til multiple cases fra metodeafsnittet.

3. Dernæst er det forhåbningen, at jeg kan få lejlighed til at følge de studerende både når de får undervisning, og når de arbejder med deres opgave og idé. Dette skyldes ambitionen om at kunne indfange både de universitære og institutionelle cases og kontekster igennem eksempelvis holdundervisning, og samtidig indfange det nære konkrete arbejde, som jeg formoder de studerende bliver bedt om i fag som disse.
4. Derfor er det også et krav, at det entreprenante indhold i kurserne og i studieordningerne er inddraget på en måde, så de studerende kommer til at arbejde aktivt *som* entreprenante og ikke, at de lærer *om* entreprenørskab gennem ordinær forelæsningsbaseret undervisning, sådan som det også diskuteres indenfor litteraturen om entrepreneurship education.
5. Som et centralt analytisk element opererer jeg med begrebsparret action og reflection i forbindelse med den tredelte entreprenante arbejdsproces. Jeg antager, at de studerende skal undersøges ud fra ideen om, at deres kursus og deres oplevelser effektueres gennem både praktiske, kropslige aktiviteter (action) og analytisk bearbejdning af selvsamme (reflection). Derfor må der meget gerne være basis for eksempelvis at kunne observere deres praktiske arbejde med faget, samt observere deres kommunikation omkring det og tale med dem.
6. Det følger tillige af de udviklede arbejds spørgsmål, at jeg ønsker at undersøge, hvordan de studerende helt konkret arbejder med den entreprenante proces i faserne konstruktion, evaluering og udnyttelse. Fokus er hermed lagt på det, de faktisk gør og siger som en del af deres virkelighed, og ikke som sådan på at vurdere, hvor godt de gør det, om de opfylder det givne fags krav, hvordan deres gruppedynamiske processer i sig selv fungerer eller om de eksempelvis er tilfredse med underviserens indsats.
7. Jeg antager tillige, at jeg skal kunne komme tæt nok på de studerende og deres proces til at kunne forfølge de øvrige tre begreber i den foreløbige konceptuelle ramme, identitet, faglighed og mentale modeller. Det betyder, at et vist tids spænd er ønskeligt, hvorfor en kursusperiode på minimum et semester vil være optimalt overfor eksempelvis nogle uger, som nogle entreprenante fag har tendens til at være. Dette ønske forstærkes yderligere af den identificerede gap fra den teoretiske analyse, hvor empiriske undersøgelser af entreprenørskab med en kvalitativ vinkel anses som en mangelvare, og hvor man især efterspørger undersøgelser, der strækker sig over tid og som følger det entreprenante, *når* det foregår.
8. Grundet positioneringen i det socialkonstruktionistiske paradigme vil det være centralt, at jeg kan få adgang til kurser, hvor de studerende arbejder i grupper. Hermed vil udgangspunktet med den sociale konstruktion af sig selv og andre som entreprenante – eller ej – kunne identificeres bedre, end hvis de studerende arbejder individuelt.
9. Med hensyn til udvælgelsen af de enkelte grupper er der flere faktorer i spil, som også influeres af den ovennævnte mulighed for lokalisering af egnede deltagere i undersøgelsen. Stake skelner mellem variation og repræsentation, idet han gør opmærksom på, at man som case analytiker ofte ønsker at sikre en vis variation når man opererer med mere end en case (singulær versus kollektive), men at variation ikke er ensbetydende med at have et repræsentativt udsnit af en given størrelse, og at kravet om repræsentation nærmere hører hjemme i den mere kvantitativt orienterede forskningstradition (Stake 2000, s. 452). I forlængelse af dette argument placerer jeg en forhåbning til variation mellem grupperne og

internt i grupperne, idet jeg ønsker at få kontakt til grupper, der varierer i faglighed indenfor de humanistiske uddannelser, alder, køn og størrelse på grupperne. Det ville også være interessant at få deltagelse af grupper, der har forskellig holdning til det kursus, de skal i gang med.

Alle disse krav og ønsker må så konferere med de muligheder for kontakt og adgang, som bunder i den konkrete virkelighed. Stake kalder ovenstående en typologi, der bygger på de ønsker man har til undersøgelsen, som så korrigeres i forhold til ressourcer, adgang og muligheder (Stake 2000).

4.5.a Den empiriske virkelighed

Det viser sig, at to universiteter udbyder kurser, der på en del punkter opfylder kravene til entreprenant indhold og struktur i foråret 2009.

På RUC findes uddannelsen Performancedesign på humaniora, hvori faget 'design og projektledelse' løber fra februar og frem til maj med mundtlig eksamen i juni måned. De studerende skal i grupper planlægge en kulturel performance⁴⁰, gerne gennemføre den, skrive en kortere opgave om det, samt eksamineres i forløbet. Jeg kontakter koordinatoren på uddannelsen, som giver underviserens tilladelse til, at jeg kan komme den første undervisningsgang og introducere projektet, hvorefter studerende kan melde sig frivilligt, hvis vi vurderer, at holdet egner sig til at være en del af empiriindsamlingen i projektet.

På SDU kører det fag, som jeg selv har undervist på som det eneste andet fra på de danske humanistiske fakulteter det forår. Faget 'innovation, projektledelse og teambuilding' opfylder også en del af de opstillede ønsker til deltagerne og processen. Også her får jeg ved henvendelse til den ansvarlige underviser lov til at følge forløbet og invitere studerende til at deltage ved at introducere projektet i undervisningen.

Jeg har lange og store overvejelser omkring dét forhold at skulle undersøge 'min egen baggård' og et fag, som jeg selv har en så stor andel i. De praktiske muligheder og den mulige fortjeneste ved at lave forskning, der kan komme min egen institution til gavn, samt det faktum, at man indenfor case studie traditionen anser personlig erfaring og anvendelsen af denne som en ressource i stedet for en belastning (Yin 2009) gør, at fordelene anslås for større end svaghederne ved dette valg. Dertil kommer, at neutralitetsbegrebet under alle omstændigheder ikke står centralt i et projekt, der baseres på en socialkonstruktionistisk tilgang.

Den indledende kontakt på de to universiteter er forskellig. På RUC korresponderer jeg med lederen af den enhed, som deres fag ligger under, som efterfølgende meddeler underviseren, at en forsker

⁴⁰ Fagets fokus giver derfor både en særlig mulighed for at undersøge humanister i relation til kulturelt og socialt entreprenørskab som foreslået i litteraturen samtidig med, at udgangspunktet skævvrides idet litteraturens antagelser på forhånd bekræftes. Jeg havde helst set, at de studerende havde frie hænder til at konstruere den type ideer, som de på egen hånd finder frem til.

gerne vil have adgang. Underviseren, som er deltidsansat, indvilliger i dette. På SDU er det muligt at kontakte underviseren direkte, da vedkommende er den primære kontaktperson, og denne accepterer også min tilstedeværelse. Aftalen bliver, at det naturligvis også er op til de studerende, om de ønsker at blive en del af projektet. Jeg starter umiddelbart efter de to aftaler med at udarbejde noget materiale til de to undervisere og til de studerende, som jeg medbringer den første gang, vi mødes dem ved semestrets start.

I al kvalitativ forskning opereres der med at adressere nogle af de ting, som tilgangen kritiseres for. Især problemerne omkring subjektivitet, validitet og generalisering anser jeg som kardinalpunkter indenfor den kvalitative tradition, der også har direkte forbindelse til det metodiske valg om at gennemføre et case studie med en særlig kvalitativ variant, som i dette tilfælde.

De tre punkter kan håndteres på forskellig vis, som jeg vil referere til i nedenstående gennemgang af processen og i forhold til databearbejdningen. En 'teknik', som har direkte forbindelse til dette afsnit, handler om transparens. Som optakt til selve case analysen og den kommunikative udfoldelse af denne, er det centralt at vise, hvorledes de forskellige elementer i processen hænger sammen, hvorledes data bearbejdes, og efterfølgende anvendes som analytiske pointer i casene, samt hvordan jeg har foretaget indsamlingen af disse data og hvorfor. Der findes så forskellige måder at konstruere sin proces på både i forberedelsen og i beskrivelsen af den, som jeg vil vende tilbage til nedenfor, men i første omgang finder jeg det relevant at beskrive forløbet, så det bliver gennemsnitligt for læseren.

Hu (2009) beskriver i artiklen *Discovering Emerging Research in a Qualitative Study of ESL Academic Writing*, hvordan han i sit case studie skulle navigere mellem idealer og muligheder, og som en konsekvens af dette måtte lande ved en del kompromiser, som i sidste ende gjorde hans forskning både mere skrøbelig og mere interessant. Hu adresserer netop de greb og de valg, han måtte foretage undervejs, og som til tider ændrede på hans det oprindelige design.

Rationalerne for de forskellige valg lægges åbent frem, og hvad der således ofte siges at være et kvalitativt case studies akilleshæl, nemlig overgangen fra rå data til valid analyse (Yin 2009), bliver på fin vis nedtonet ved en transparent og ærlig illustration af det kaotiske flow, der ofte kan være forbundet med et case studie over tid.

4.5.b Dataindsamling

Denzin & Lincoln kalder måden at gribe den empiriske proces an på i forhold til den metode, man har valgt for ens '*path of discovery*' (Denzin & Lincoln 2005, s. 377). Ud over adgangen til data og deltagere, samt analyserne af dette, har hver metode sine traditioner i relation til dataindsamlingsteknikker, som oftest er passende. Indenfor case studie traditionen er observationer, dokument analyser, og interviews det mest anvendte, idet en triangulering af teknikkerne sikrer bredde og dybde i dataindsamlingen, samt giver mulighed for at inddrage kontekstuelle faktorer

samtidig med, at man har fokus på det konkrete, partipanternes aktiviteter, og kommunikation om sig selv og situationen (Denzin & Lincoln 2005).

Stake henviser til, at det oftest er aktiviteter og deres kontekst, der beskrives og fortolkes i case studier (Stake 2005), hvilket hænger sammen med forsknings – og arbejdsspørgsmålenes karakter, hvor jeg ønsker at udvikle data, der kan assistere analysen af, hvad der faktisk sker, når humaniorastuderende stifter bekendtskab med den entreprenante arbejdsform som en del af deres universitetsstudie. Samtidig påpeges det i case studie litteraturen, at man kan indsamle sine data i forhold til forskellige settings, aktører, events og processer (Miles & Huberman 1994), hvor dette projekt kommer til at generere data gennem settings (de to universiteter, undervisningslokalet, de studerendes mødesteder, eventuelt mit kontor), aktørerne (de studerende selv, deres eventuelle samarbejdspartnere og deres undervisere), events (selve undervisningen, deres arbejde i felten, gruppearbejde) og processerne (diskussioner, udviklingen af deres ideer, samarbejde, interaktion med eksterne, deres kropslige og mentale udfoldelser). Det er i denne kontekst, de forskellige dataindsamlingsmetoder skal anvendes mest hensigtsmæssigt.

Min egen path of discovery forløber på følgende måde;

Med alle de designmæssige valg for øje beslutter jeg mig til at ville følge de to hold på SDU og RUC hen over semestret, der strækker sig fra starten af februar til midten af juni måned. Jeg starter ud med at præsentere mig for begge hold i begyndelsen af deres fag, hvor jeg lægger op til eventuelle grupper frivillige deltagelse. Jeg deler kontaktdata ud, hvor der også er en kort beskrivelse af projektet.⁴¹ Efterfølgende vælger jeg at følge hele holdet nogle undervisningsgange, indtil aftalerne med grupper kommer i stand, hvorefter jeg regner med at kunne lave en glidende overgang fra at følge undervisningen til at koncentrere mig om de involverende grupper.

Med mine antagelser in mente vælger jeg at lave en indledende øvelse med alle studerende på de to hold, der skal sætte fokus på deres holdning til at starte på dette, for dem, nye fag og nye arbejdsform, og som lader dem bruge billeder i stedet for kun ord til at beskrive deres stemning og holdning til faget. Øvelsen kaldes 'The Blop Tree', og bruges typisk indenfor sociologien til at hjælpe personer under interviews til at kunne udtrykke deres følelser omkring emner, som de måske har svært ved at sætte ord på.⁴² Denne øvelse i kombination med præsentationen og min tilstedeværelse er tænkt som dels en måde at gøre mig synlig overfor de studerende, og dels en måde, hvorpå jeg senere i forløbet kan bruge øvelsen til at drøfte ting med dem, som optager dem her ved studiestart.

Grundet min formodning om deres mulige manglende evne til at kommunikere eksplicit om deres forhold eller mangel på samme til det entreprenante element, er jeg fra starten opsat på at inkludere et antal øvelser i de teknikker, som jeg vil anvende til at indsamle data med. Ud over øvelseselementet er det hensigten at følge de studerendes forløb gennem observationer på holdene og i grupperne, at indsamle relevante dokumenter i form af eksempelvis studieordninger, deres

⁴¹ Se bilag 3 side 19

⁴² Se bilag 1 side 3

opgaver og andre skriftlige produkter, der kan belyse deres situation, samt at tale med dem både formelt og ved hjælp af interviews. Alt dokumenteres gennem optagelser eller mine noter.

Med den det syn på viden, som jeg opererer med i projektet, bliver det nødvendigt at forholde sig til forholdet mellem partcipanterne, forskeren og de data, der genereres. Og jeg må foretage nogle valg, der vedrører de teknikker, der anvendes i processen. Først og fremmest bliver indsamlingen og bearbejdningen af de primære data i form af øvelser, observation og samtaler som konsekvens af den dialektiske socialkonstruktionisme en intersubjektiv konstellation, hvor data *konstrueres* frem for *lokaliseres*. Det betyder, at jeg må være bevidst om, at jeg sammen med de studerende skaber data, og at disse data dermed ikke kan betragtes som hverken objektive eller fyldestgørende for deres forløb. De er selektive, bearbejdede og fortolkede, og dette er et aspekt, som jeg må forholde mig til løbende igennem processen og efterfølgende ved analysen. Det hænger igen sammen med det transparente islæt, hvor jeg kan forsøge at vise hvordan det er gjort og forvaltet.

På den led bliver faserne mellem adgang til data, indsamling, bearbejdning og analyse udvisket, idet man kan argumentere for, at det analytiske og selektive er i spil allerede inden jeg begynder at finde mulige hold og studerende til projektets empiri.

Ifølge den konceptuelle ramme, der er afledt af de forudgående analyser, står jeg med et udgangspunkt, hvor jeg med vægt på mikroperspektivet – de studerede – skal koble kontekst i form af to typer cases – de universitære og den institutionelle metacase – sammen, og jeg må dermed medtænke både, at de forskellige data kan bidrage til forskellige case-niveauer, men også at den samme type data i princippet ville kunne bruges til at analysere flere case-niveauer.

Endvidere kan jeg umiddelbart ikke gå i gang med at generere data, der direkte relaterer sig til grupperne, idet disse ikke er involverede fra starten. Jeg starter derfor med at indsamle oplysninger om de to universiteter og de to fag for at have det som trinbræt til mine egne primære data, som efterhånden bliver mere fokuserede på de deltagende grupper.

I stedet for at starte med at bygge indsamlingsprocessen op omkring udvalgte studerende, anvender jeg de forskellige teknikker, der på et givent tidspunkt synes egnede at arbejde med. Blop Tree øvelsen placeres som det første, hvorefter jeg begiver mig ud i observationer af de to hold igennem undervisningen. Jeg tager noter, men vil ellers forholde mig rimelig afventende, og begynder først efter et par gange at interagere reelt med de studerende, da jeg opdager, at de hurtigt går i gang med at inddele sig i grupper og arbejde sådan i forbindelse med undervisningen. Da dette er sket, og da de på begge holdene har gruppearbejde i selve undervisningen, får jeg muligheden for at gå rundt til de forskellige grupper, snakke lidt med dem, lytte med når de taler og arbejder indbyrdes, og på den led kommer der hurtigt aftaler om deltagere i projektet i stand.

Allerede efter 2 uger har jeg 7 grupper, der gerne vil være med i projektet. 2 på RUC og 5 på SDU. Og allerede nu må jeg korrigere den konceptuelle ramme, hvor jeg ønskede 4 grupper fra hvert hold for at oparbejde en numerisk balance mellem SDU og RUC. Virkelighedens genvordigheder virker

ind på de skitserede ønsker, idet de studerende fra RUC er mere tilbageholdende med at melde sig til forskningsprojektet.⁴³

I løbet af de følgende par uger trækker jeg mig mere og mere ud af holdundervisningen, og koncentrerer mig næsten udelukkende om de udvalgte grupper. Dog ønsker jeg at vende tilbage til holdene i slutningen af semestret for at følge deres afslutning. Allerede efter kort tid må jeg opgive at følge den ene af de 5 grupper fra SDU, idet gruppen opløses, fordi nogle af personerne holder op på kurset af forskellige årsager.

Perioden ind imellem går med at observere og tale med de resterende 6 grupper, indtil jeg har en indsigt i deres arbejdsfacon, gruppearbejde, tanker og kommunikation omkring faget udenfor undervisningen. I slutningen af forløbet gennemfører jeg et semi-struktureret kvalitativt (Kvale 1996) med grupperne, som optages på diktafon, og som tillige indeholder en tilbagevendende til den oprindelige øvelse, samt en gentagelse af denne for at se, hvad der er sket siden de startede. Desuden laver jeg anden øvelse, hvor de skal arbejde med ord, der vedrører humaniora og entreprenørskab. Slutteligt modtager jeg deres opgaver, som de også skal aflevere på deres uddannelsessted, og jeg får mulighed for at observere grupperne på SDU, som skal præsentere deres arbejde for de andre på holdet, samt et arrangement, hvor den bedste ide kåres på holdene. På RUC får jeg desværre ikke mulighed for det samme, da de går til traditionel mundtlig eksamen med ekstern censur, og jeg fornemmer, at det vil lægge et pres på de involverede grupper, hvis jeg observerer denne aktivitet. Hele forløbet med bearbejdning af observationer og øvelser samt transkribering af interviews er placeret i bilag x, x og x, og udgør fundamentet for den videre analyse af forløbet.

I relation til især observationer og interviews som teknikker til kvalitativ forskning vælger jeg at lade mig inspirere af de varianter af de to former for aktiviteter, der ser på dem som værende interaktionsbaserede. Med hensyn til observationer forsøger jeg at placere mig midt imellem participant observation (Tedlock i Denzin & Lincoln 2005), som har sit ophav i den etnografiske tradition, eller naturalistisk observation, som nogle kalder det (Angrosino i Denzin & Lincoln 2005), der foregår i de involverede deltageres eget miljø, og en mere neutral form, hvor jeg forsøger at lade være med at påvirke de studerende alt for meget i den første del af undersøgelserne, fordi jeg ønsker i så høj grad som muligt at observere deres adfærd uden direkte at styre dem eller deres aktiviteter og kommunikation i en bestemt retning for netop at kunne undersøge, hvordan de indbyrdes taler om og bearbejder dette nye fag. Den anden pointe i relation til observationer som teknik til dataindsamling angår mulighederne for fortolkning og forståelse af situationen, idet jeg med mit udgangspunkt ikke kan tilgå denne proces med en forventning om, at jeg kan lokalisere det, der reelt foregår, men kun mine egne 'oversættelser' af det.

I relation til de semi-strukturerede interviews ligger der i betegnelsen, at jeg ønsker at balancere imellem en styring og en løshed i situationen. Jeg ønsker på den ene side at guide de studerende igennem et interviewforløb, der fra min side rummer nogle planlagte elementer – spørgsmål og

⁴³ I bilag 4 beskriver jeg, hvorledes introduktionen til de studerende på RUC blev mere abrupt end på SDU, og at dette muligvis kan have påvirket de RUC-studerendes lyst til at deltage i projektet.

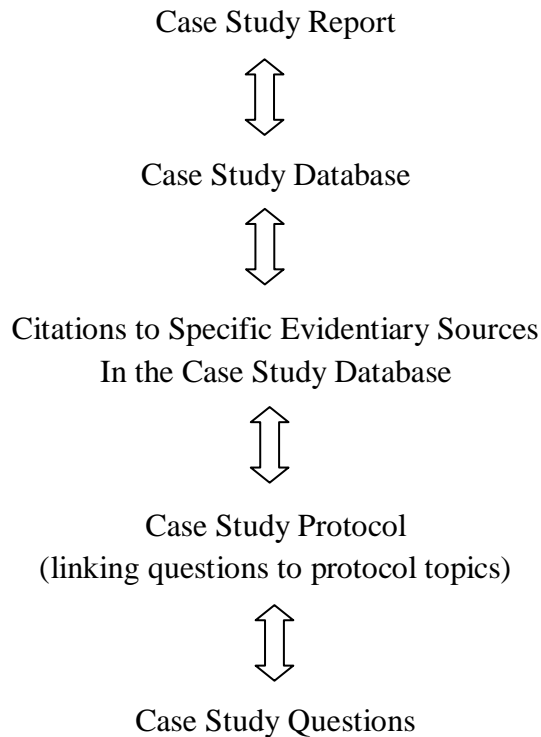
øvelser – mens jeg på den anden side tilgår det muligheden for, at vi i fællesskab kreerer interviewet, og at de studerende kan bidrage med vinkler, som ikke er forberedt. Desuden åbnes der op for en intuitiv udvikling af interviewsituationen, hvor vi nok starter ét sted i det enkelte interview, men i princippet bevæger videre uden en fast styring. Dermed åbnes der tillige op for, at ét interview ikke nødvendigvis rummer de samme erkendelser og resultater som det næste. Jeg bekender mig dog ikke til det ustrukturerede dybde-interview, som er særligt velegnet til eksplorativ forskning (Fontana & Frey i Denzin & Lincoln 2005), idet jeg anser en blanding mellem styring og det ustrukturerede som den bedste måde at gribe aktiviteten an på i dette projekt.

Som nævnt skal der fokuseres på det socialkonstruktionistiske element i forhold til at undersøge de studerende gruppevis. Det betyder, at jeg skal foretage mine interviews som gruppe-interviews, der ikke fuldstændigt kan betragtes som det samme som fokus gruppe interviews, idet mine studerende på det tidspunkt, hvor interviewet foretages, er indrullede i de empiriske undersøgelser, og ikke er 'hentet ind' for at informere en undersøgelse yderligere. Jeg foretrækker at kalde det for gruppe-interviews, og fjerner mig en smule fra det lidt mere styrede fokus gruppe interview, der ofte har et meget specifikt formål (Fontana & Frey i Denzin & Lincoln 2005). På den anden side er der forskere, der taler for, at gruppe interviews og fokus gruppe interviews er det samme, idet fokus gruppe interviewet udgør en dynamisk interaktion mellem partcipanter, der godt kan interviewes flere gange under et forskningsforløb (Wilkinson 2005). Jeg fastholder dog termen 'gruppe interviews for at markere, at mine deltagere ikke er udvalgt til selve interviewet med et bestemt fokus og emne for øje, men at vores samtaler skal handle om hele kursusforløbet, de har gennemgået.

4.5.c Håndtering af data

På det mere metodiske og designmæssige plan er der forskellige måder at gribe arbejdsprocessen an på. Ifølge Yin, som er min hovedinspirationskilde til effektueringen af det empiriske case studie, bør man arbejde ud fra en stringent plan, der sikrer sammenhæng, (selv)bevidsthed og validitet. Yin argumenterer for, at man ud over at vælge et bestemt design, i mit tilfælde et multiple case design, starter med at etablere en såkaldt *case study database*' (Yin 2009, s. 118). Den skal fungere som dokumentation af de rå data⁴⁴, så det er åbent for enhver at kunne aflede selve det fremlagte case studie fra disse data. Den skal så sammen med Yins øvrige elementer kædes sammen til '*maintaining a Chain of Evidence*' (Yin 2009, s. 123), der illustreres nedenfor:

⁴⁴ I mit tilfælde de transkriberede interviews, noterne fra observationer og samtaler, de konkrete udvalgte dokumenter samt selve øvelserne.

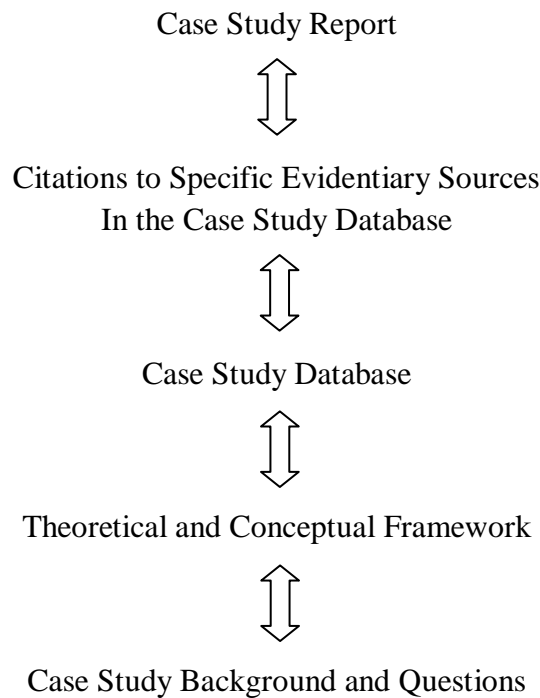


For mit eget vedkommende følger jeg nogenlunde Yins anvisninger, men der er dog et par steder, hvor jeg modificerer modellen og dens indhold. For det første opererer jeg ikke som sådan med det element, der hedder *case study protocol*, men lader *case study questions* flyde sammen med det paradigmatisk udgangspunkt, den teoretiske analyse, og designet for mit case studie, sådan som han faktisk selv foreskriver det et andet sted i bogen. Så her handler det overvejende om, at Yin introducerer nye begreber i modellen, som repræsenterer det samme som mit arbejdsforløb.

Ydermere finder jeg det hensigtsmæssigt at bytte om på elementerne *Citations to Specific Evidentiary Sources in the Case Study Database* og *Case Study Database*, så citater bliver forbundet med selve *the Case Study Report*, som er den endelige version af case studiet. Samtidig forbindes databasen med de metodiske og designmæssige valg, som er placeret i de nedre lag i modellen.

Endeligt udvider jeg databasen med en begyndende analytisk bearbejdning af de rå data, idet jeg i min første bearbejdning af dem inkluderer bemærkninger i fodnoter i de udarbejdede dokumenter. Det betyder, at jeg eksempelvis ender op med transkriberinger, der er suppleret med mine egne pointer, som jeg kan vende tilbage til, når jeg bruger data til analyserne af de forskellige cases. Jeg gør det samme i relation til både øvelser og observationer samt de sekundære dokumenter.

Modellen kommer dermed til at se således ud:



(Tilvirket model ud fra Yin, Lynfort 2010)

4.5.d Strategi til analyserne og til den endelige case study report

Næste led i arbejdsprocessen er ifølge Yin at udarbejde en analytisk strategi for, hvordan man ønsker at gribe analysen an i forhold til de valg, der er foretaget på metodisk plan. I relation til de fire skitserede strategier⁴⁵ passer den første med fokus på de teoretiske antagelser bedst ind i tilgangen. De udledte antagelser og den konceptuelle ramme påvirker måden, jeg indsamler data på og bearbejder dem på med de fordele og ulemper, der er forbundet med en selektiv arbejdsform. Det ville ikke give så meget mening at lave en ren beskrivende case analyse, der nærmer sig Grounded Theory princippet. Jeg anvender i udgangspunktet kvalitative data, så kombinationen mellem kvantitative og kvalitative data som strategi er ikke en option. Der kunne til gengæld være argumenter for at vælge strategi nummer fire, der fokuserer specifikt på at lade divergerende data lede frem til en case analyse, hvor 'konkurrerende' forklaringer på begivenheder i et givent forløb spilles op imod hinanden, og dermed øger validitetselementet. I dette projekt er der også incitament til denne strategi, idet jeg arbejder med multiple cases, hvor der naturligt vil være både forskelle og ligheder i data, der tilsiger en bevidsthed om divergens og flere fortolkningsmuligheder.

⁴⁵ Relying on theoretical propositions, developing a case description, using both quantitative and qualitative data og examining rival explanations (Yin 2009, s. 130-135)

Dog ser jeg intet problem i at kombinere strategi et og fire, hvorfor jeg med udgangspunkt i en strategi, der har fokus på antagelserne og den konceptuelle ramme, inkluderer et blik på, hvordan data kan fortolkes på forskellige måder alt efter perspektivet. Det centrale for mig er dog at indkorporere den konceptuelle ramme i måden, jeg griber indsamlingen og bearbejdningen af data an, samt den efterfølgende analyse og case fremstillingen.

Efterfølgende bør man forholde sig til nogle specifikke analyseteknikker, der er udviklet indenfor case studie traditionen. Yin beskriver fem sådanne teknikker⁴⁶, der har hvert sit udgangspunkt og særlige blik, men som efter min mening har mange overlap og muligheder for kombination. Eftersom projektet bygger på et multiple case studie, vil det være ganske oplagt at arbejde med den sidste teknik, som er cross-case synthesis. Her er formen, at man ofte fremlægger både de individuelle cases, og samtidig trækker generel viden ud på basis af alle casene (Yin 2009). Dette vil ifølge min konceptuelle ramme udgøre strukturen i selve case beretningen.

Imidlertid ønsker jeg at indlemme elementer fra strategien pattern making, der fokuserer på relationen mellem de empiriske data og de teoretiske 'forudsigelser', som yderligere bakker op omkring den konceptuelle ramme og de underliggende antagelser. Strategien time-series analysis er også interessant, fordi jeg kan hente inspiration til at analysere og organisere casene som et forløb over tid, da dette er et relevant element både i forhold til de studerendes oplevelser og det entreprenante, hvor forskningsfeltet efterspørger viden om det over tid, og mens det sker.

Omkring den endelige case analyse er der igen forskellige muligheder. Generelt er case studie litteraturen ikke særlig udviklet på denne del, og det efterlader forskeren med et selvstændigt og måske komplekst ansvar i forhold til at præsentere sine cases på en troværdig og overskuelig facon, hvor både evnen til at kunne få læseren til at leve sig ind i beskrivelserne, og samtidig underbygge fortællingen med dokumentation. Mange rent beskrivende case studier er bygget op omkring fantastiske narrativer, der indirekte illustrerer hvad, der er på spil, uden at forklare tingene som sådan. Andre case studier – eksempelvis forklarende og evaluerende – må nødvendigvis lægge vægt på at vise, hvordan begivenheder i casene spiller sammen med forskerens antagelser og dermed forklare, hvorfor tingene ser ud som de gør i casene.

Jeg vil argumentere for, at de hidtidige valg medfører, at jeg bør vælge en kombination af de to overordnede former. På det enkelte mikro case-niveau vil det være hensigtsmæssigt at skabe en fortælling, der trækker på data, og som illustrerer processen over tid og med anvendelsen af eksempelvis henvisninger, citater og fodnoter for ikke at 'forstyrre' det indholdsmæssige flow, og med en efterfølgende fortolkning af den ovenstående 'fortælling'. Ved de mere overordnede kontekstuelle cases vil det være på sin plads at være mere forklarende, da disse skal danne basis for de dybe studentercases. Herefter vil det være oplagt at benytte cross-case tilgangen, og dér adressere de udviklede antagelser og den konceptuelle ramme, der så afsluttes med en tilbagevendende til det overordnede empiriske forskningsspørgsmål og de tilhørende arbejdsspørgsmål. De to led kan i praksis ikke tænkes som adskilte, men i formidlingen af dem benyttes to stilistiske træk, kan man sige.

⁴⁶ *Pattern making, explanation building, time-series analysis, logic models og cross-case synthesis*

Flere påpeger relevansen af analytisk generalisering, hvor man i forlængelse af sit case studie udleder konklusioner, forslag eller nye spørgsmål, der går ud over de specifikke erkendelser i det enkelte case studie (Miles & Huberman 1994, Maaløe 2002, Stake 2005, Yin 2009). Jeg ønsker som anvist i metoden at koble de to forskningsspørgsmål til en diskussion, der tager udkrystalliserede emner op, som både kan relateres til den første teoretiske del af case studiet og den empiriske case analyse. Det er vurderingen her, at det vil være muligt at sammenkæde kravet om analytisk generalisering fra case studie litteraturen og metoderne med denne del af afhandlingen. Det er desuden i forlængelse af diskussionen omkring case studiets temaer, at jeg har mulighed for at vende tilbage til den konceptuelle ramme, for at se, om indholdet i den giver anledning til teoridannelse sammen med de øvrige erkendelser fra analyserne.

Stake peger dog på en vigtig pointe i forholdet mellem case studier og muligheden for generaliserbarhed, idet kravet om generaliserbarhed måske bør tænkes lidt anderledes, når det gælder case metoden. Han argumenterer for, at der i cases både ligger muligheden for at generalisere og informere eksisterende teori, men også muligheden for at beholde sit fokus på det partikulære, som netop udtrykker kvaliteten ved et kvalitativt studie.

Stake formulerer det således:

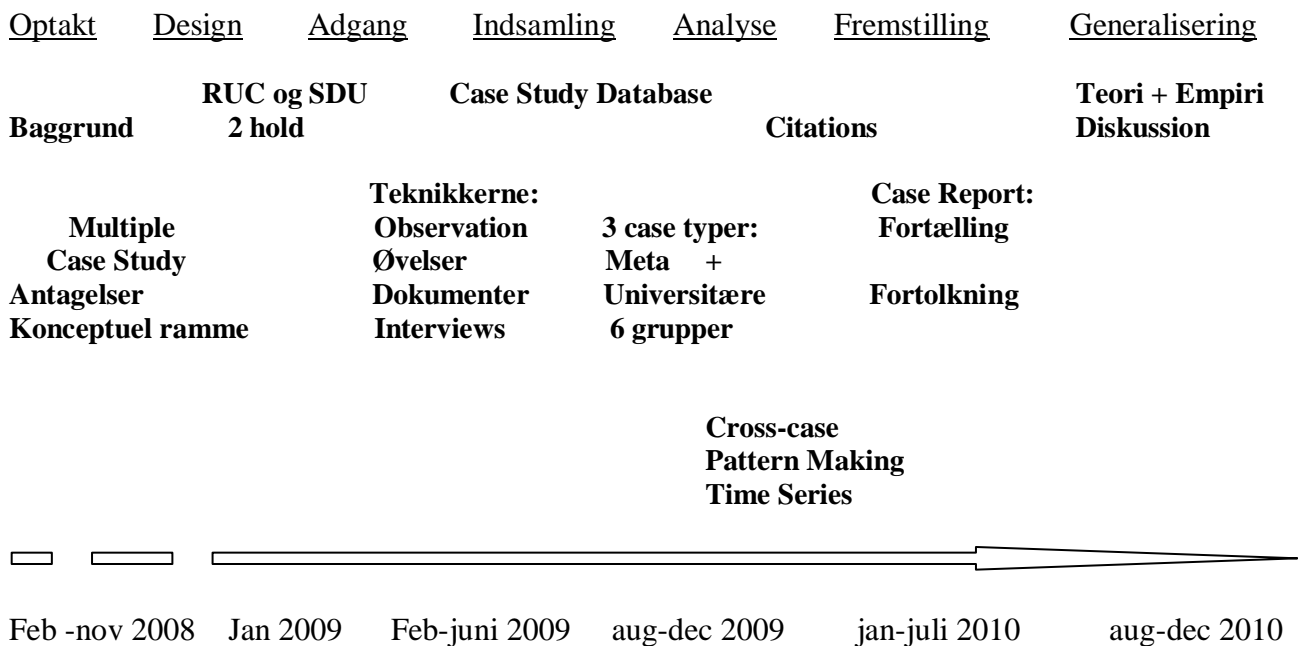
”The purpose of a case report is not to represent the world, but to represent the case. Criteria for conducting the kind of research that leads to valid generalization need modification to fit the search for effective particularization” (Stake i Denzin & Lincoln 2005, s. 460)

Det betyder, at jeg i det følgende analysearbejde har en forpligtelse overfor at indfange det unikke, det partikulære ved casene hver for sig, og samlet som et helt case studie. Dog har case studie som metode og design efter min mening præcis de samme muligheder og udfordringer i relation til forholdet mellem det generelle og det specifikke som andre kvalitative tilgange efter, og derfor handler det mere om måden, man sammensætter sit case studie på i relation til muligheden for generaliserbarhed, end om et særligt fokus på det partikulære. I og med at jeg har valgt at indlejre en relativ stor teoretisk analyse i det samlede case studie, og bygger case undersøgelserne op omkring disse erkendelser, vil det være helt passende at fokusere på de analytiske generaliseringer såvel som de partikulære erkendelser.

Efter min mening afholder case studie litteraturen sig generelt fra at forholde sig til kendte analysemetoder indenfor kvalitativ dataindsamling, der kan kobles til case studie tilgangen. Wilkinson fremstiller i sin artikel tre forskellige tilgange, der på hver sin måde bidrager med et bestemt analyseperspektiv. Hun differentierer mellem content analysis, ethnographic analysis og conversation analysis/ethnomethodology (Wilkinson 2005) som udtryk for måder at tilgå og bearbejde de indsamlede data på, der hviler på en teoretisk stillingtagen. I den forbindelse tilkobler hun det socialkonstruktionistiske perspektiv på den sidste tilgang, og argumenterer for, at eksempelvis interviewsituationer også handler om at analysere, hvordan partipanterne konstruerer sig selv, de andre og deres sociale virkelighed gennem selve interviewet. Selvom jeg ikke vælger at anvende selve teknikken i eksempelvis conversation analysis, og selvom jeg ikke ubetinget ser

sammenhæng mellem socialkonstruktionisme og conversation analysis/ethnomethodology på grund af retningens tro på forskerens evne til at fremstille deltagernes konstruktion relativt uafhængigt af forskeren selv, er det stadig en pointe, at socialkonstruktionismens fokus på deltagernes konstituerende funktion gennem interaktion kan fungere som en analyse strategi, som er oplagt for mig at holde fast i gennem hele afhandlingen.

Nedenfor illustreres hele arbejdsprocessen med signifikante valg inden den egentlige case analyse.



4.6 Case analysen

Efter at have konstrueret genfortællingen om den empiriske arbejdsproces, følger den egentlige case analyse, hvor designet eksekveres gennem de tre case niveauer ud fra den konceptuelle ramme.

Jeg starter ud med den kontekstuelle makro case, der udgør den institutionelle og universitære fortolkning af, hvad denne empiriske undersøgelse har som sin trædesten indenfor entrepreneurship education, når det foregår på to danske universiteter anno 2009.

I forlængelse af denne del af analysen fortsættes der med de to case analyser, der har humaniora på henholdsvis SDU og RUC som sit fokus, hvorefter de 7 studenter cases gøres til det centrale omdrejningspunkt, og dermed også det mest fyldige i fremstillingen af case studiet.

4.6.a Universitetet som kuvøse for undervisning indenfor entreprenørskab

I relation til anvendelsen af data i denne del af case studiet er det oplagt at benytte dokument analyser, der omhandler universiteternes faktiske virkelighed, ud over det indhold, der allerede er genereret om makro forholdene i den teoretiske analyse. Desuden vil jeg gennemse de primære data, og inkludere dem i relevante sammenhænge her.

Denne makro case falder i direkte forlængelse af erkendelserne, der blev skabt i den teoretiske del af case studiet, hvor de to sfærer, der skal kobles sammen i dette projekt, bærer præg af, at det først indenfor de seneste 5-10 år er blevet officielt accepteret i Danmark, at også universiteter er relevante at inddrage i undervisning indenfor entreprenørskab. Analysen konkluderede, at der er mange faktorer, der peger på både muligheder og udfordringer indenfor området, men at man på strategisk niveau på universiteterne i Europa er begyndt at anse entreprenørskab som en relevant del af læringen, når det handler om at producere egnede kandidater til et arbejdsliv – enten som arbejdstagere eller som arbejdsgivere. Man startede ud med at lokalisere de entreprenante tiltag indenfor business og management på universiteterne, men er efterhånden nået frem til et strategisk ønske om at udvikle Det Entreprenante Universitet med en inddragelse af alle fagligheder og fakulteter. Især USA og England har været lokomotiver i denne proces.

Dette overordnede ønske medfører, at universitetsmiljøerne nu må begynde at forholde sig som institution til de forventninger om entreprenørskab, der skabes internt og eksternt, og ikke blot lade små enklaver arbejde med spredte initiativer, der hvor velviljen er størst.

Som en konsekvens af regeringens strategi for entreprenørskab i uddannelsessystemet fra 2010 ser det nu ud til, at de politiske visioner er omsat til konkrete mål, der også inkluderer en forhandling med de enkelte universiteter om entreprenant indhold i udviklingskontrakterne. I strategien fremgår det blandt andet at:

”Strategien bygger videre på den hidtidige indsats, og udgør samtidigt en samling og styrkelse af området. Entreprenørskab skal på skoleskemaet i folkeskolen og ungdomsuddannelserne, og det skal ind i studieplanerne på de videregående uddannelser. Strategien beskriver en aktiv investering i entreprenørsuddannelse på uddannelsesinstitutionerne. Love, bekendtgørelser, resultat – og udviklingskontrakter vil fremover adressere uddannelse i entreprenørskab, hvor det er relevant. Ingen andre lande har på samme måde inddraget alle uddannelsesniveauer, øremærket midler og inddraget entreprenørskab i styringen af uddannelsesinstitutionerne” (VTU et al 2010, s. 2)

Især to elementer falder i øjnene i relation til casen her. Først og fremmest er det værd at bemærke, at strategien understøttes med en understregning af, at man vil indlemme det entreprenante dér, hvor man finder det relevant. Strategien opererer med en bred forståelse af entreprenørskab, og at der skal iværksættes initiativer på alle fakulteter, samt at der gerne må opstå tværfakultære tiltag (VTU 2010). Dette indikerer, at hele universitetet som udgangspunkt tænkes ind i det entreprenante univers, og at humaniora derfor ikke kan betragtes, eller betragte sig selv, som mindre relevant på

dette område, men at det politiske niveau holder en dør åben for at vurdere – eventuelt i samarbejde med universiteterne – hvor det synes mest relevant at satse på en styrkelse af området. Formuleringen bevirker derfor både en åbenhed og en mulig selektion i relation til typer af studerende og relevans i forhold til det entreprenante.

Dernæst indeholder citatet en væsentlig kontekstuel faktor, idet der eksplicit står, at entreprenørskab nu inddrages i selve styringen af universiteterne. Ud over i afhandlingens optik at fungere som en konstruktion af universiteternes nye verdensbillede udefra, viser dokumentet på det helt konkrete plan, at entreprenørskab ikke længere er et frivilligt tilvalg, men en nødvendig betingelse – ikke mindst i kampen om de eksterne og politiske midler, der tilflyder universiteterne. Denne øgede styring gennem entreprenante aktiviteter kan muligvis ses som en af årsagerne til, at det nu er muligt for mig at lokalisere obligatoriske tiltag på humaniora i entreprenørskabsundervisning, sådan som jeg har ønsket det i relation til case undersøgelserne, men det kan også betegne en frivillig åbenhed fra studiernes side til at ville uddanne de humanistiske studerende som entreprenante.

I litteraturen finder man to typer af reaktioner på den virkelighed, der toner frem ved tiltag som den nationale strategi. Der er de bidragsydere, som i den teoretiske analyse blev refereret til som positive i relation til den nye situation, og ser universitetet og humaniora som oplagte kuvøser for den entreprenante arbejdsform med fokus på den innovative metode og håndteringen af kompleksitet samt ny videnskabelse. Den anden holdning var også repræsenteret ved de bidragsydere, der ønsker at bevare dannelsestraditionen og bevidstheden om det oprindelige i arbejdsformerne og selvforståelsen. I relation til humaniora gjorde det sig særligt gældende. Der er kræfter, der arbejder med denne udvikling, og der er kræfter, der arbejder mod det, som nogle kunne betegne som en kapitalisering af den frie universitetstanke.

De to typer af kræfter har jeg selv stødt på som en af de efterhånden mange personer, der for nogle år siden begyndte at interessere mig (frivilligt) for emnet. Som det første sted på humaniora på SDU valgte studienævnet at lægge faget 'Innovation, projektledelse og teambuilding' ind som obligatorisk fag på nogle bacheloruddannelser på International Virksomhedskommunikation. Dette kunne lade sig gøre, fordi centrale aktører var positivt indstillede på ideen. Jeg fik til opgave at udvikle faget samtidig med, at jeg fik en opstartsrolle i den odenseanske afdeling af det såkaldte Idea House, hvor vi skulle arbejde for at udbrede det entreprenante studieliv bredt på SDU⁴⁷. Senere fik jeg mulighed for at gennemføre dette phd-projekt, der er finansieret af øremærkede globaliseringsmidler, som omtales som forløberer til den nationale strategi (VTU et al 2010).

Lokale tiltag, der er støttede af minimum det tilknyttede studienævn eller ledelsespersoner på institut – eller fakultetsniveau, blomstrer i det små som en bevægelse fra neden, der er båret af personligt engagement og ønsket om at tilbyde de studerende en supplerende arbejdsform, som de kan tage med sig videre i arbejdslivet. Disse tiltag fra neden i det store system må anses for at være en vital del af den udvikling, der nu initieres fra oven, og som skal finde sine ambassadører i selve systemet – mere eller mindre frivilligt. Det er min oplevelse, at der forestår en intern legitimationsopgave for de personer, der som jeg vælger at træde ind i arbejdet for entreprenørskab

⁴⁷ www.idea-house.dk/odense

på eksempelvis humaniora, idet den humanistiske selvforståelse i høj grad stadig beror på en oppositionering til det markeds – og profitorienterede, sådan som den teoretiske analyse til dels viste. Det ydre og måske indre 'parløb' med og imod udviklingen udgør et krydspres af interesser og holdninger, som ikke tages væk ved hjælp af nationale strategier og kontrakter, skal finde sit leje over tid. Indtil da består systemets entreprenante aktører af relativt isolerede personer, der har behov for at legitimere sig med mere end loven og omverdenens krav. Dette krydspres er velkendt i andre aspekter af det universitær-institutionelle miljø, hvor også krav om standardisering og kommercialisering er blevet introduceret. De første års erfaringer med undervisning indenfor emnet på humaniora har vist os, at der venter en stor intern opgave med at koble feltet til de øvrige aktiviteter, og med at få kollegaers videnskabelige blåtstempling af dette nye tiltag, som de ikke identificerer sig med – alle institutionelle ambitioner til trods.

En anden og vigtig del af kommercialiseringseffekten, som universiteterne i disse år udvikler sig under, er et stigende fokus på den interessent gruppe, der hedder de studerende. De studerende kan forventes at blive mere og mere bevidste om mulighederne indenfor entreprenørskab, og universiteterne har gennem nogle år arbejdet med at tilgodese både studerendes og aftageres ønsker om nye fag eller uddannelser, der kan matche omverdenens krav. Igen viser de lokale erfaringer, at flertallet af de studerende på humaniora stadig har en afventende holdning til det entreprenante univers som en 'farbar' del af et humanistisk studie, og at mange bliver ganske overraskende og overvældende, når de finder ud af, at de skal undervises i emnet ud over de mere traditionelle fag. Vi ser dog samtidig tegn på, at flere studerende ønsker at arbejde med feltet i form af et bachelorprojekt eller speciale – ofte i form af et samarbejde med en ekstern organisation. De interesserer sig i højere grad for entreprenørskab, og de mærker tendensen fra arbejdsmarkedet, hvor kompetencer indenfor innovation og forretningsforståelse eksempelvis efterspørges i stigende grad (Boeskov et al 2005).

I det primære datamateriale er der flere henvisninger til den institutionelle situation på universitetet generelt og på humaniora. Ud over at være en del af den nuværende universitære situation med entreprenante strategier, der introduceres på forskellig vis, oplever de studerende gennem deres to fag at blive konfronteret med den konkrete udfordring, der melder sig, når de skal arbejde entreprenant i en kultur, der beror på andre udviklede logikker.

Dette ses eksempelvis i relation til den traditionelle undervisningsform, der har domineret universiteterne generelt – og humaniora – i mange år, forelæsningen. Ved den første observation på SDU noterer jeg⁴⁸, at de studerende og underviseren starter kurset op med den forelæsningsbaserede form, selvom en central logik i entreprenant undervisning er handling, involvering og aktivitet. Inden for læringslitteraturen benævnes denne tilgang også som eksempelvis Action Learning, Planned Behaviour og Situated Learning (Lynfort 2010). Lokalet ligner et helt almindeligt undervisningslokale, og der er ingen tegn på, at der her skal foregå et andet og mere handlingsorienteret kursusforløb. På denne første undervisningsgang er der ikke umiddelbart aktiv dialog mellem underviser og studerende, og jeg skriver i notaterne, at jeg ikke kan gennemskue, om

⁴⁸ Se bilag 4 for dokumentation

det skyldes min tilstedeværelse, den valgte undervisningsform på selve dagen, eller de studerendes generelle usikkerhed overfor den proces, de får skitseret. Det virker umiddelbart ikke som om rammerne er tilpasset det nye fag, og kan diskuteres, hvilken betydning det kan have, at de studerende på denne led ikke får markeret en overgang til en ny læringsform. I et dialektisk socialkonstruktionistisk perspektiv vil man formode, at vekselvirkningen mellem rammer og mennesker har en betydning for, i hvor høj grad de studerende og underviseren kan konstituere sig som værende i gang med en entreprenant praksis overfor traditionel praksis. Modsat vil socialkonstruktionismen ikke tillægge eksempelvis lokaler en determinerende funktion, men i stedet fokusere på, hvordan de traditionelle rammer reelt bliver anvendt og tildelt mening af de involverede studerende og underviseren gennem interaktion og sprog.

Usikkerhedsmomentet bekræftes generelt i den øvelse, som jeg får lov at gennemføre med de to hold i starten af forløbet⁴⁹. De studerendes bevidsthed om, at deres nye fag ikke lægger op til traditionel universitetsundervisning ses tydeligt i de figurer og ord, som de bliver bedt om at markere og forklare i øvelsen The Blop Tree, hvor menneskelige figurer skal hjælpe dem til at illustrere deres følelser og forventninger til kursusforløbet. Resultatet af øvelsen viser, at de fleste studerende oplever en blanding af usikkerhed og stress kombineret med en spændt forventning om at lære noget nyt på en ny måde. Derudover tillægger de fællesskabet en stor betydning i forhold til at reducere deres frustration og usikkerhed overfor det nye⁵⁰, hvilket i øvrigt ikke korresponderer med det stereotypiske billede på den individuelt orienterede humanist, der helst arbejder alene.

Sidst, men ikke mindst, finder man i de seks grupperes opgaver endnu et eksempel på, at de står overfor opgaven at få kombineret deres ordinære (humanistiske) arbejdsform med den nye. Den traditionelle universitetsopgave, der følger normerne for akademisk argumentation, referencer, opbygning og indhold, suspenderes til dels af en forventning om, at de studerende laver en opgave, der har form som en projektplan, en forretningsplan eller en projektrapport.⁵¹

Gennem observationerne ser jeg en del af grupperne diskutere dette slutprodukt, som nogle studerende finder særdeles udfordrende, idet formen bryder med deres oparbejdede forestilling om, hvad der giver gode karakterer på universitetet. Samtidig kan de se, at et entreprenant fag ikke får megen mening, hvis de vælger at formidle deres resultater og analyser i den traditionelle opgaveform, og alle grupperne vælger at følge den logik, der hører med til den entreprenante arbejdsform i relation til skriftlige produkter, krydret med deres normale formidlingsform. Sprogligt ses også tendens til, at de studerende vælger en mellemvej i opgaverne, hvor de kombinerer den mere traditionelle akademisk-humanistiske diskurs med mere målrette og handlingsorienterede kommunikationsformer, der skal give indtryk af, at de vil følge konventionerne for eksempelvis en forretningsplan.

Samlet set underbygger de empiriske data de udviklede antagelser fra den teoretiske analyse i relation til dette case niveau. Der ses tydelige tegn på en forvirring blandt de studerende i starten af

⁴⁹ Se bilag 2 side 4 for udførlig beskrivelse af forløbet med øvelsen og dens resultater

⁵⁰ På dette tidspunkt ved de godt, at de skal arbejde i grupper, så det er ikke til at sige, om de ville have markeret fællesskabets betydning på samme måde, som hvis de var frie til at arbejde selvstændigt eller i grupper.

⁵¹ Se bilag 14 side 340 for dokumentation i dokument om de to studieordninger

forløbet, og de ender alle sammen op med at forsøge en kombination af det nye og det kendte i deres forsøg på at navigere og finde mening i det obligatoriske fag, som nu er en del af deres humanistiske uddannelse. Også institutionelt genererede mentale modeller viser sig gennem de studerendes usikkerhed overfor denne arbejdsform, som de finder fremmed, og deres faglige identitet ser ud til at stå til diskussion i forbindelse med faget, ligesom de finder de konkrete arbejdsformer og slutprodukter vanskelige at integrere. En pige fra en af grupperne siger eksempelvis, at hun nærmest er angst for at skulle overgå fra traditionel humanistisk undervisning og uddannelse til dét at arbejde med 'virkeligheden' og 'virkelige mennesker'.⁵² Således konstruerer hun sig selv og humaniora som værende 'væk fra virkeligheden' – en virkelighed, som hun og de øvrige grupper nu skal interagere med.

Dette gør sig gældende for de studerende på begge universiteter, omend de studerende fra RUC ser ud til at have færre udfordringer med at integrere det entreprenante med deres universitetsstudie på det mentale plan og i praksis, når de arbejder med forløbet. Dette kan skyldes den særlige kontekst, som omgiver de to universiteter, hvorfor jeg i det følgende vil zoome ind på de to institutioner og adressere denne faktor.

4.6.b Humaniora på RUC

Med makrocasen som en både selvstændig og en kontekstuel baggrund bevæger jeg mig nu et led længere ind i case analysen, og sætter fokus på de studiemæssige og institutionelle faktorer på henholdsvis RUC og SDU ud fra den konceptuelle rammes forudsætning om, at også de lokale kontekster spiller en rolle i de studerendes kommende erfaringer med dette nye område. Begge universiteter næres af den helt overordnede universitetskultur og historie samtidig med, at de har udviklet sig som selvstændige institutioner over tid, og denne udvikling ses også i min oplevelse af de to universiteters håndtering af de to entreprenante fag, som jeg har fået lov at følge.

Som nævnt ovenfor mødes jeg af en traditionel omgangsform på SDU i relation til lokale og interaktion den første undervisningsgang, og bliver slået af, at der ikke ser ud til at være etableret rammer og former, der indikerer et skift imod den handlingsorienterede undervisningsform. På RUC er billedet et lidt andet, idet det første møde med holdet foregår i et særligt lokale, der tilhører uddannelsen Performancedesign i en bygning, der huser dele af de humanistiske fag. Dette viser sig i udsmykningen af rummet, hvor bannere og plakater er sat op i og udenfor lokalet, hvor ord som *konceptudvikling*, *eksperiment* og *rum* indgår. De studerende sidder umiddelbart placeret som ved almindelig undervisning, men det går hurtigt op for mig, at de faktisk sidder i de grupper, der allerede blev dannet den første undervisningsgang, hvor jeg ikke nåede at blive inviteret med. En af grupperne fortæller om gruppedannelsesprocessen, der er forløbet på særlig RUC-manér, hvor projektformen er i centrum; de studerende mødes med underviseren og et antal mulige projektvejledere. Dernæst kommer de studerende frit med ideer til opgaver og projekter, som de kunne tænke sig at arbejde med i forløbet, og som de præsenterer for holdet. Herefter sætter de

⁵² Se bilag 5 side 48

studerende sig på den ide, som de bedst synes om. Grupperne etableres ud fra dette, og en relevant projektvejleder kobles på efter denne har præsenteret sig for de studerende, som så kan vælge den person, de mener, vil kunne bidrage bedst som vejleder⁵³. Således fornemmer jeg en form for markedsplads situation, hvor alle har et ansvar for at tilbyde og koble sig på projekter i forhold til interesse og kompetencer. De studerende fortæller mig, at denne form er en del af grundlaget for den måde, man generelt arbejder på på RUC, og at de derfor er bekendte med underviserens måde at køre introduktionsforløbet på. Samtidig bemærker jeg, at der udenfor undervisningslokalet er et åbent rum, som de studerende bruger til social hygge, spisning og gruppearbejde, og at den slags rum eksisterer mange steder på RUC. Denne iagttagelse gør naturligvis, at jeg igen vender tilbage til formen på SDU for at overveje rammers betydning, idet situationen på RUC kan forstås som de impliceredes udfoldelse af en socialt konstrueret tilgang til viden og opbygning af læring, som er effektueres gennem tilpassede rammer over tid, og som derfor udgør en naturlig og legitim platform for faget, som ingen finder ny eller udfordrende for deres opfattelse af en videnskabelig institution.

På hjemmesiden fremgår det også tydeligt under linket uddannelse, at projektformen udgør et officielt fundament i læringsmodellerne på dette universitet i kombination med de akademiske færdigheder. Jeg bemærker især, at der er fokus på at løse konkrete opgaver, som man selv har fundet frem til, hvilket ligger ganske tæt op ad elementer fra den entreprenante proces:

”På RUC er det problemorienterede projektarbejde i centrum. Det betyder at du som studerende har mulighed for at lære og opnå ny erkendelse ved at arbejde med konkrete problemstillinger der tager udgangspunkt i virkeligheden. RUCs projektarbejde er problemorienteret fordi du får de bedste muligheder for at lære ved at løse konkrete problemer du selv har opdaget og er blevet fascineret af. En af de største gevinster ved projektarbejdet er at du lærer at formulere hvad der skal løses, hvordan det kan løses, og hvilke svar man kan forvente at få ud af det. Omtrent halvdelen af studietiden på RUC er baseret på problemorienteret projektarbejde. Den anden halvdel bruges på kurser. Kurserne giver dig vigtige akademiske færdigheder, men det er i projektarbejdet du skærper dine analytiske evner og fordyber dig i de fokusområder der senere skal kendetegne dig som akademiker.” (www.ruc.dk)

Samtidig er det tydeligt på denne anden undervisningsgang i forløbet, at underviseren og de studerende interagerer det meste af tiden. Eksempelvis diskuterer de først i grupper og så i plenum, hvilke kompetencer en projektleder bør have, og i den følgende lektion handler det om, hvad en god idé består af. Underviseren er praksisorienteret, og beder blandt andet de studerende om at lave en øvelse, hvor de i løbet af den tid, det tager en tændstik at brænde ned, skal sælge deres idé til resten af holdet, så den er forståelig og interessant. Det viser sig også, at underviseren er en ekstern konsulent, der har mange års erfaring med at afvikle store kulturarrangementer i lokalområdet. Han holder kontinuerligt de studerende op på, at deres arbejde i faget skal forholde sig til den virkelighed, de har kastet sig ud i til både glæde og frustration hos de fleste.

I det hele taget bærer undervisningen præg af mange skift, diskussioner, og et krav til de studerende om at involvere sig personligt og aktivt. Dette ses blandt andet i andre situationer, hvor

⁵³ Se bilag 4 side 24

undervisningen tager udgangspunkt i de studerendes ideer og erfaringer med arbejdet med ideerne. De skal eksempelvis koble materiale og undervisningen til deres konkrete arbejde. Det giver de studerende lærerige oplevelser, idet nogle grupper får kritik på deres måde at håndtere processen på, mens andre får ros. Denne form for kollektiv vejledning foregår i undervisningen, og markerer et brud med den traditionelle opfattelse af (gruppe)vejledning, der ofte foregår alene med vejlederen. Det får grupperne fra RUC også, men i og med, at undervisningen er baseret på deres konkrete arbejde, bliver feedback også foretaget i plenum. Nogle finder dette udfordrende, og en enkelt gruppe oplever et stykke inde i processen at blive udfordret af underviseren i en lektion om markedsføring på selve grundlaget for deres idé, som han ikke mener, de er i stand til at formidle⁵⁴.

Jeg opfatter undervisningen i dette kursus på RUC som en form for myretue af aktiviteter og indskydelser, der bevæger lektionerne i de retninger, som grupperne trækker i, i form af deres dialog med underviseren. Forløbet virker ikke specielt kronologisk eller styret, men ser nærmere ud til at forløbe ved en form for kompleks projektstyring, hvor der opereres med plads til ændringer, og hvor forbilledet måske netop er hentet i entreprenante logikker med fokus på handling og målrettedhed overfor konkrete opgaver.

Denne tilgang ses tillige i den lidt ustrukturerede facon, som det forløber under. Eksempelvis løber tiden fra holdet den første gang, jeg skal præsentere forskningsprojektet og gennemføre en planlagt øvelse med dem. Det betyder, at jeg må fortælle om projektet i pausen, mens de studerende pakker sammen og er på vej til et nyt kursus, og at øvelsen må laves den følgende gang. Jeg oplever også at komme derover til en aftalt observation, hvor hele holdet og underviseren har skiftet planer i sidste øjeblik, og er draget ud til et spillested, som underviseren har været med til at starte op, fordi en gæsteforelæser ikke kunne komme alligevel. Det er en af de studerende, der ringer til mig på mobilen senere på dagen, da jeg sidder i toget på vej hjem igen med uforrettet sag, for at fortælle det efter, at sekretariatet har forsøgt at finde dem. Således oplever jeg både den dynamik, der kan være i en fleksibel undervisning som fremmede og udfordrende, og de konsekvenser, som en ad hoc tilgang til planlægning kan have. Samtidig viser den studerendes ansvarsfølelse overfor mig, at holdet tilsyneladende danner en helhed med underviseren, som får dem til at engagere sig i deres ideer og tilmed i den forsker fra SDU, som ikke kunne finde dem. Den personlige involvering er ganske markant på dette hold.

Ved at følge undervisningen fornemmer jeg, at de studerende opfatter underviseren som en kompetent autoritet i relation til den virkelighed, som de forudsættes at involvere sig i gennem forløbet. Han arbejder med events og kulturarrangementer i det daglige, og har gennem sin praktiske erfaring blik for alle de processer, der tilsammen danner ramme og indhold for kurset. Undervisningen er således orienteret mod elementet action i den konceptuelle ramme.

Studieordningen⁵⁵ for uddannelsen i Performancedesign, der indeholder faget 'designpraksis og projektledelse' på 5 ECTS, som jeg følger holdet i, vidner om et bevidst fokus på forholdet til

⁵⁴ Se bilag 4 side 37

⁵⁵ Bemærk bilag 14 side 340, hvor de to studieordninger gennemgås og dokumenteres som grundlag for empirisk datamateriale

omverdenen, som kunne forklare underviserens rolle som ekstern og med kontakter og virkelighedsnære erfaringer. I relation til uddannelsens formål gælder eksempelvis følgende:

”Faget skal understøtte eksperimentel og innovativ praksis – og proces udvikling, iværksætterånd og betydningen af projektledelse”⁵⁶

Ydermere sætter studieordningen præcis fokus på forholdet mellem praksis – action – og det mere akademiske, der fordrer den kritiske refleksion og analyse – reflection, som har udviklet sig til at være et af denne afhandlings kerneområder:

”Performance-design forener endvidere erkendende og skabende praksis. Faget hviler på et akademisk grundlag og deler erkendelsesinteresser med især kulturvidenskaberne i overensstemmelse med sit kulturelle fokus. Faget har dog ikke udelukkende en målsætning om videnskabelig erkendelse. Dets målsætning er også kreativt skabende praksis med et professionsrettet sigte mod især formidling, ledelse og produktion i de kulturelle erhverv. Faget trækker derfor også på kreative og kunstneriske metodikker i forbindelse med f.eks. konceptudvikling og æstetisk design af oplevelsesrum og oplevelsesformer.”⁵⁷

Flere studerende fortæller imidlertid gennem samtaler under gruppearbejdet udenfor undervisningen, at uddannelsen har været kritiseret af resten af humaniora på RUC for at ignorere de humanistiske metoder og videnskabeligheden generelt, og at studieordningen og undervisningen derfor er rettet til efter denne kritik således, at det delte formål mellem teori og praksis fremgår af ovenstående beskrivelse. Dermed har det tilsyneladende ikke været medtænkt fra starten af uddannelsen fra planlæggerne side, at den skulle afspejle forholdet mellem handling og refleksion, men snarere at det reflektive – repræsenteret ved den mere traditionelle videnskabelige arbejdsform – er kommet til som konsekvens af intern kritik og mangel på kollegial opbakning til dette nye fag. Observationerne af selve undervisningen viser efter min mening også, at det videnskabelige element er noget underprioriteret, og at de studerende tvinges ind i en virkelighed, hvor den næste telefonsamtale med en potentiel samarbejdspartner eller budgettet, der skal afleveres en måned inde i forløbet, konstrueres som mere vigtigt i processen end de studerendes analytiske bearbejdning af ideernes forudsætninger og potentiale. Denne indfaldsvinkel til forløbet på RUC kan underbygges af pointen om, at entreprenørskabsundervisningens indtog på de danske universiteter har været præget af en opstartsoptimisme med stærkt fokus på det nye – action – mens man fortsat mangler at integrere det handlingsorienterede med de kritisk reflektive kompetencer, som de studerende generelt bygger op ved at tage eksempelvis en humanistisk uddannelse (Lynfort 2010).

Endvidere er der i studieordningen for Performancedesign indføjet et appendix, som understøtter de studerendes udtalelser, hvor uddannelsen kobles til de generelle humanistiske kompetencer på Det Humanistiske Basisstudium, som det kaldes på RUC. Her fremgår det blandt andet, at de studerende lærer at:

⁵⁶ Se bilag 14 side 341

⁵⁷ Se bilag 14 side 340

- *”Identificere og behandle problemstillinger på baggrund af en grundlæggende indsigt i humanistiske videnskabers teorier, metoder og begreber*
- *Anvende elementer af samfundsvidenskabelige metoder, teorier og begreber i det omfang det er nødvendigt for arbejdet med humanistiske problemstillinger*
- *Identificere og behandle historiske, kulturelle, sociale og materielle betingelser som former mennesker og menneskelivet, men også hvordan sådanne betingelser formes af mennesker og menneskelivet*
- *Identificere og behandle spørgsmål om hvordan mennesker erfarer, fortolker, handler og lærer i samspil med deres specifikke kontekster*
- *Identificere og behandle brugen af tekster, tegn og tegnsystemer i menneskelige relationer*
- *Identificere og behandle spørgsmål af filosofisk karakter*
- *Reflektere videnskabsteoretisk over humanistiske problemstillinger og discipliner og anvende refleksionen i videnskabeligt arbejde*
- *Identificere og behandle kulturelle og samfundsmæssige problemstillinger i det danske såvel som andre samfund*
- *Anvende humanistisk faglitteratur også på engelsk, tysk og/eller fransk.*”⁵⁸

Denne beskrivelse er nærmest rensset for entreprenante konnotationer og udtryk, hvorfor handlingselementet i relation til undervisning indenfor dette område falder ud til fordel for de mere traditionelle humanistiske kompetencer, der bedst relateres til den kritiske refleksion som kompetence.

I relation til den konceptuelle ramme, der fokuserer på forholdet mellem refleksion og handling – reflection og action – udmærker holdet som repræsentant for RUC sig dog i forløbet umiddelbart ved en drejning hen imod det mere handlingsorienterede, samt en fuld udrulning af den entreprenante proces med både konstruktion, evaluering og udnyttelse af muligheder. Både strukturen og formålet med uddannelsen, samt observationerne af undervisningen og gruppearbejdet markerer en noget anden tilgang end den traditionelle undervisningsform på humaniora. Ved flere lejligheder problematiserer en af de studerende fra den ene gruppe dette forhold, idet hun finder det frustrerende, at universitet vil satse på både og. På vej hen til biblioteket forklarer hun en dag, at det skaber et (for) stort forventningspres at arbejde med 50 % teori og 50 % praksis. De skal på meget kort tid udføre et projekt i virkeligheden samtidig med alle de andre opgaver.⁵⁹ Ved en anden lejlighed diskuterer den samme gruppe, hvordan de kan tilgodese universitets krav samtidig med, at de honorerer deres eksterne samarbejdspartner. I den forbindelse ønsker de at anvende hv-

⁵⁸ Se bilag 14 side 347

⁵⁹ Se bilag 5 side 55

spørgsmål, der skal hjælpe dem med at forstå hvorfor og for hvem de laver projektet, og den ene siger, at hun helst vil flygte fra succeskriterier og det eksterne pres.⁶⁰

På den anden side lader det til ud fra den tid, jeg tilbringer med de to grupper og resten af holdet, at den virkelighedsnære tilgang til projektarbejdet fungerer som en kontinuerlig drivkraft, hvor selve opgaven og forpligtelsen overfor de universitære krav glider i baggrunden i forsøget på at præstere og blive en succes overfor samarbejdspartneren og deres idé. Det er dog særdeles tydeligt, at ansvaret for at forbinde den entreprenante handlingslogik med de universitære grundprincipper falder tilbage på de studerende som deres lyst og ansvar, hvis man ser ud over de formelle krav i studieordningen.

Da jeg i slutningen af forløbet får adgang til de to gruppers opgaver, viser det sig faktisk, at de har forholdt sig til det tosidede krav i studieordningen om at balancere mellem iværksætterånd og akademisk-analytisk kompetence, hvilket også honoreres i de studerendes endelige karakterer ved det mundtlige forsvar, som alle er i top, som de fortæller mig efterfølgende. Begge projektopgaver fylder under 30 sider med relativt få referencer, men opfylder ellers standarderne for en akademisk opgave opbygningsmæssigt med indledning, afsnit og konklusion. På indholdssiden er processen i centrum, hvor begge grupper beskriver optakten og afviklingen af de to events, som de udfører i forbindelse med faget.⁶¹ Dette appellerer til action-elementet i den entreprenante proces, hvor især konstruktion og udnyttelse af muligheden (her: ideen) beskrives. Samtidig inkluderer begge grupper afsnit i opgaven, hvor de anvender teori og metoder til at evaluere på deres ide og forløb, hvilket kan forbindes med de to reflektive aspekter af den entreprenante proces, som er beskrevet med den konceptuelle ramme.

Et eksempel på den handlingsorienterede tilgang til forløbet ses i følgende passus:

”Efter at have udviklet den første projektidé begyndte vi at søge diverse fonde om støtte. Det var svært, specielt fordi mange fonde bad os angive samarbejdspartnere, som vi endnu ikke havde. Vi sendte dem projektbeskrivelsen, og anførte hvem vi håbede at indgå aftaler med. Vi vidste ikke meget om kunstnere, intet om lokationer, og kun lidt om et potentielt publikum.” (Hvad drømmer du Grønland?, s. 387)

Senere i opgaven fremgår det, at gruppen også tilgodeser den evaluerende og mere analytiske dimension ved at legitimere sine valg i processen gennem mere traditionel akademisk tilgang:

”Vi forsøger ved eventen, at skabe et sted der muliggør såkaldt transportation for publikums indstillinger til verden, ved at påvirke forskellige sanser under arrangementet (Schechner 2003:193). Transportation er en midlertidig forandring der opstår i den frivillige æstetiske oplevelse.” (Hvad drømmer du Grønland, s. 396)

Det samme mønster gør sig gældende i den anden opgave fra RUC, hvor gruppen vælger at dele opmærksomheden mellem konkrete procesbeskrivelser, hvor eventen og dens kontekst fremlægges,

⁶⁰ Se bilag 5 side 57

⁶¹ Se bilag 15 og 16 med kopi af opgaverne

mens både sprog og de akademiske formalia optræder tydeligt i de afsnit, der handler om evaluering og dokumentation for logikken i forløbet og projektet, samt indholdsmæssige valg.

Denne kombination af projektrapportgenren og den traditionelle akademiske opgave ser ud til at forene forholdet mellem teori og praksis på RUC, som i det skriftlige produkt ikke efterlader hverken handling eller den kritiske refleksion bagude. Den kritiske analyse og refleksion, som blev påpeget i den teoretiske analyse som en vigtig bestanddel af den humanistiske identitet og arbejdsform ser ikke ud til i de to slutprodukter at blive trådt under føde, men til gengæld ser data tilsammen ud til at vise, at der påhviler de studerende et ganske stort ansvar for selv at finde balancen, og at dette arbejde udfordrer dem betydeligt. Således bekræfter den kritiske studerende sig selv og sit universitets krav om et både og på sin vis, selvom slutproduktet ikke konkret viser, hvor mange kræfter projektet har taget for de studerende i de to grupper i forhold til de krav og den 'belønning' i form af ECTS-point, som et bestået fag giver.

Sløret løftes dog en smule i en af opgaverne, idet gruppen vælger at reservere et mindre afsnit til slut til den anden refleksive dimension, der handler om selvevaluering og læringsaspektet, som også nævnes af flere teoretikere indenfor entreprenørskabsundervisning som et centralt element:

”Ressourcemæssigt både hvad angår tid og arbejdskraft (her tænkes på det faktum, at vi er to i gruppen) har det været et meget krævende projektforsøg. Set i bakspejlet vil vi nok vægte at arbejde med en mindre skala eller prioritere at gruppen har flere medlemmer, således at der blandt andet frigives tid og ressourcer til fordybelse og reflection in action....Dertil kommer at vi har lært utrolig meget af at have så mange forskellige ”kasketter” på, som konsekvens af vores antal i gruppen” (Fremtidens Hospital, s. 379)

Som kontekstuel case med tråde til både den universitære-institutionelle makrocase og de individuelle studenter cases, som fremlægges i forlængelse af humaniora på RUC og humaniora på SDU, kan man konkludere, at humaniora på RUC ser ud til at have et fundament baseret på projektarbejdet generelt, som guider de studerende, når de introduceres for fag som det beskrevne, hvad angår action elementet, mens der forsat ligger et arbejde med at få integreret de studerendes ønske om at honorere kravene fra studieordningen og deres egne forestillinger om en universitetsuddannelse hvad angår de to refleksive dimensioner. Samtidig synes der at herske en konstant kamp mellem det traditionelle humaniora og dets videnskabelige selvforståelse og det praksisnære, som dette fag repræsenterer. De studerende ser ud til at befinde sig midt imellem de to positioner med alle de muligheder og udfordringer, som denne placering byder på. De foreløbige data peger på, at studieordningen og de studerende selv på RUC forsøger at holde den akademiske fane højt, mens selve undervisningen bærer præg af en stærk drejning imod det handlingsorienterede.

4.6.c Humaniora på SDU

SDU og RUC udgør to forskellige kontekster for udfoldelsen af obligatoriske entreprenante fag på deres humanistiske fakulteter. RUC's principper og studiekultur ser ud til at give et indledende fundament, når det gælder de studerendes typiske adfærd indenfor eksempelvis projekt – og gruppearbejde.

På humaniora på SDU har man ikke på samme måde baseret arbejdsformen på projekter, og de studerende vælger sig ind på en specifik uddannelse, og ikke en humanistisk basisuddannelse som på RUC. Humaniora på SDU består af flere forskellige institutter og centre, samt uddannelser, der er spredt ud på flere af de seks campusser. Uddannelserne repræsenterer fagområder, der både anses som traditionelt humanistiske – eksempelvis filosofi, historie, sprogfag, litteraturvidenskab og nordisk – og nyere uddannelsesretninger, såsom kultur, formidling, mellemøststudier og International Virksomhedskommunikation, hvor faget *innovation, projektledelse og teambuilding* er placeret (www.sdu.dk/uddannelsesguide). På den led kan man sige, at SDU afspejler den udvikling, som også beskrives i den teoretiske analyse, hvor humaniora af nogle anses for at være delt op mellem det gamle/oprindelige og det nye/markedstilpassede.

På humaniora på SDU står International Virksomhedskommunikation for en progressiv tilgang til nye tiltag, og derfor er det måske også oplagt, at man her har kastet sig over innovation og entreprenørskab, og lagt et fag ind på nogle af bacheloruddannelserne. Der har dog været lignende aktiviteter i gang på humaniora på Kulturstudier, hvor faget 'De kulturelle iværksættere' blev afviklet som valgfag et par år inden man valgte at nedlægge det igen (Nielsen & Bager 2010). Således fremstår International Virksomhedskommunikation i dag som det eneste sted på humaniora på campus Odense, hvor der pt er entreprenante aktiviteter. Kigger man rundt på de øvrige campusser på SDU, findes der ikke umiddelbart i 2009 andre fag med entreprenant indhold. På den led synes SDU at repræsentere den typiske situation på humaniora i relation til dette område; man er så småt kommet i gang med at udvikle entreprenante fag, men det sker som lokale tiltag, båret af lokale aktører, og tiltagene kommer og forsvinder sammen med disse aktører og deres eventuelle efterfølgere.

Der er ikke umiddelbart nogle forudsætninger på det generelle plan i SDUs ideologi og historie omkring læring og uddannelse, der tilsiger de studerende at arbejde handlings – og projektorienteret. I dekanens velkomsthilsen til de nye studerende på humaniora finder man dog anstrøg til nogle af de kompetencer og tænkemåder, som både humanister og entreprenører forbindes med:

”At gennemgå en akademisk uddannelse er bl.a. at udvikle en åbenhed over for nye måder at anskue verden på, at træne sin nysgerrighed og at turde formulere spørgsmål som man selv knap nok aner hvor man skal lede efter svaret henne, at acceptere at leve med at ingen svar er endegyldige og ingen informationsmængde udtømmende. Universitetet er det mentale frirum, hvor der er højt til loftet og plads til at tænke frit og kritisk over tingene. Kun derved kan man være med til at skabe den

nye viden, som skal være med til at bringe os alle videre. Det er det 'urovækkende', men også det dybt fascinerende ved en universitetsuddannelse.” (www.sdu.dk)

Hvis denne velkomsthilsen dækker humanioras identitet og arbejdsform, burde det innovative og entreprenante ikke være så langt placeret fra den humanistiske sfære, sådan som det har forholdt sig indtil for ganske nylig. Der er simpelthen nogle sammenfald i formålet med såvel de akademiske som de humanistiske knæbøjninger i dette uddrag, når man inddrager den teoretiske analyses pointer om ligheder og forskelle mellem humaniora og entreprenørskab. Tager man denne tekst for repræsentativt for det officielle humaniora på SDU, konstrueres et univers for den studerende, der hviler på lige dele frihed, kritisk analyse og skabelse af ny viden til gavn for samfundet.

Men den praktiske dagligdag som humanist og de specifikke uddannelsers traditionelle indhold modererer muligheden for umiddelbar sammensmeltning. Dette viser sig eksempelvis i den studieordning, som faget *innovation, projektledelse og teambuilding* hører under. Faget er placeret på uddannelsen Organisatorisk Kommunikation, og hører som nævnt under International Virksomhedskommunikation, hvor 'kerneydelsen' er uddannelse indenfor kommunikation. I modsætning til uddannelsen på RUC, er faget på SDU forsøgt integreret ind i en anden faglighed end den entreprenante. Dette støtter igen op omkring undersøgelserne af tiltag på humaniora som noget lokalt, drevet frem af lokale ildsjæle, der supplerer den almindelige undervisning med entreprenante elementer eller enkeltfag.

Ser man nærmere på studieordningen til Organisatorisk Kommunikation, udgør den entreprenante del af kompetence målene nogle enkelte linjer, hvor resten handler om kommunikative kompetencer. For faget *innovation, projektledelse og teambuilding* gælder det at, de studerende skal lære at:

*”Formulere og afgrænse en forretnings – eller projektidé samt analysere behovet og interessen for denne idé. Udforme og fremlægge en plan for realiseringen af ideen, der analytisk er funderet i viden om innovation, projektledelse og teambuilding, samt vurdere og diskutere andres ideer på en konstruktiv måde”.*⁶²

Til sammenligning med designpraksis og projektledelse på RUC bærer denne beskrivelse præg af, at praksiselementet i relation til dimensionen udnyttelse i den entreprenante proces er nedtonet til fordel for konstruktion og evalueringsdimensionerne. Dermed etableres en virkelighed for de studerende, der nok tilsiger dem at udvikle og analysere, men i mindre grad at realisere. De primære data – eksempelvis i form af The Blop Tree øvelsen – viser dog, at de studerende på SDU faktisk er mere angstelige ved dette fag end de studerende på RUC, selvom kravet om action er mindre her.⁶³ Noget kunne dermed tyde på, at det er det ukendte i sig selv, der skræmmer de studerende, og ikke *hvordan* det ukendte doseres.

Jeg tilskriver ydermere denne iagttagelse det faktum, at de studerende på RUC generelt er mere vant til den projektorienterede arbejdsform, og at faget designpraksis og projektledelse er et fag på

⁶² Se bilag 14 s. 345

⁶³ Se bilag 2 side 4 med bearbejdning af Blop Tree øvelsen på holdene

uddannelsen Performancedesign, hvor det hele mere eller mindre kan kobles til entreprenant indhold. Dermed er de studerende bevidste om det entreprenante indhold, og vælger uddannelsen på grund af dette, hvor man kan forestille sig, at de studerende på SDU har valgt uddannelsen i Organisatorisk Kommunikation for dets kommunikative indhold.

Selvom man kan fristes til at betragte RUC som en smule mere ”entreprenant-parat” end SDU i kraft af ovenstående, ville det være en tilsnigelse at hævde, at uddannelsen i Organisatorisk Kommunikation kan kategoriseres som en typisk humanistisk uddannelse. For det første hører denne kommunikationsuddannelse ind under dét, som man ville kalde de nyere humanistiske uddannelser overfor de klassiske, som det blev vist i den teoretiske del af case studiet i afsnittet om humaniora. For det andet er der elementer i studieordningen, der kolliderer med den traditionelle opfattelse af humanister som afskåret fra det pulserende erhvervsliv og uddannelse blot for den enkelte persons egen dannelse, sådan som litteraturen i den teoretiske analyse også antydede.

I studieordningen fremgår det, at formålet med denne tilvalgsuddannelse er at:

”Give den studerende en grundlæggende og målrettet erhvervskompetence...gøre den studerende i stand til at udarbejde tekster, der målrettet bidrager til løsninger af organisationers kommunikationsopgaver....og selvstændigt kunne tilrettelægge sin arbejdstid og arbejdsopgaver samt bidrage til at få teamsamarbejde til at fungere godt.”⁶⁴

Mine egne erfaringer med at være en del af kulturen og dagligdagen på International Virksomhedskommunikation understøtter da også betydningerne i ovenstående; studerende og undervisere vælger en tilværelse på International Virksomhedskommunikation, fordi den har ry for at bygge bro mellem universitetet og omverdenen, og fordi teori i højere grad end andre steder på humaniora på SDU omsættes til praksis. Af samme grund er International Virksomhedskommunikation både berygtet og beundret internt og eksternt. Man har konstrueret et billede af en uddannelsesenhed, der bryder med de traditionelle akademiske dyder ved sin ambition om at lære de studerende at bidrage med målrettede løsninger til omverdenen. På den anden side udgør disse studerende en blanding af personer fra forskellige mere klassiske og traditionelle humanistiske uddannelser, såsom litteraturvidenskab, historie og sprogfag. På RUC har de alle været igennem den Humanistiske Basisuddannelse, så alle de involverede studerende i undersøgelsen er skolet i den brede humanistiske forstand, hvorefter de har valgt en uddannelse på humaniora, der kan siges at tilhøre den nyere eller mere merkantile fløj i uddannelsesudbuddet.

En anden faktor, der spiller ind på billedet af faget på SDU, er de formmæssige krav til det skriftlige produkt, som de studerende på uddannelsen forventes at opfylde. Her står der i studieordningen, at de enten skal lave en forretnings – eller projektplan⁶⁵, der analyserer realiserbarheden af den idé, som grupperne har arbejdet med i løbet af semestret. Samtidig skal denne diskuteres i plenum ved afslutningen af faget.

⁶⁴ Se bilag 14 side 343

⁶⁵ Se bilag 14 side 347

Således indlemmes et forretningsorienteret element i dette fag, der åbner op for, at disse humanistiske studerende helt legalt kan beskæftige sig med ideer, der traditionelt set ikke har appelleret til humaniora. Tilmed skal formen efterligne den genre, man kender fra iværksættermiljøerne, hvor forretningsplanen udgør et væsentligt fundament til at søge støtte, godkendelse i banken eller iværksætterrådgivning. Dette står i modsætning til formålet med faget på RUC, der specifikt lægger op til, at de studerende bevæger sig indenfor det oplevelsesorienterede felt med fokus på projekter og events med eksterne samarbejdspartnere indenfor kulturlivet.

Dermed befinder de to fag i en brydning mellem de strategiske aktører i det overordnede felt omkring entrepreneurship education, der argumenterer for, at humanister bør beskæftige sig med kulturelt og socialt entreprenørskab, idet de ikke har særlige forudsætninger for at satse på deciderede forretninger, som den teoretiske del af case studiet diskuterede.

Netop den forretningsmæssige diskurs og arbejdsfacon er på dagsordenen både i de studerendes bevidsthed gennem forløbet og i de endelige skriftlige resultater. Blandt de grupper, der vælger at udforme planen som en forretningsplan, fordi deres idé lægger op til dette, hersker der forvirring over denne formidlingsform. Det går op for dem, at den traditionelle akademiske opgave slet ikke ligner opbygningen af en forretningsplan, især den er tænkt som en form for salgsværktøj, og fordi man i forretningsplanen starter med at ”afsløre konklusionen”, som de studerende konstaterer.

Efterhånden bliver det dog klart, at det indbyggede krav om vurdering af ideens realiserbarhed i studieordningen gør det nødvendigt for de studerende at aktivere deres analytiske apparat. To af de fire involverede gruppers slutprodukt bærer således præg af et forsøg på at supplere genren forretningsplan med deres egne analyser ved hjælp af metoder og teorier, som de enten lærer om i selve faget, eller har med fra deres tidligere fag på dette og andre studier. De søger således at supplere det entreprenantes krav om action og omsættelighed med deres kritisk refleksive kompetencer, men uden at jeg opfatter det som et bevidst valg fra deres side. Det er mere noget, der bare sker, fordi de forsøger at navigere i lav og forventninger.

Eksempelvis integrerer den ene gruppe et pitch eller en reklame for deres udviklede produkt som et resumé i deres indledning⁶⁶, hvor de på én og samme gang bekræfter og bryder med stilen i en forretningsplan, der normalt ikke indeholder elementer af den karakter. De får udformet det skriftlige produkt på en facon, der tilgodeser deres faglige identitet og vaner. Herudover suppleres de mere konkrete analyser med meta-analyser af samfundstendenser, som illustrerer disse studerendes evne til at løfte ideen ind i et større helhedsperspektiv – præcis en af de kompetencer, der blev identificeret som humanistiske i den teoretiske del af case studiet.

En anden gruppe arbejder med beskrivelser af deres forskellige former for kompetencer som en del af forretningsplanen for deres idé for at kunne vurdere, hvor de har behov for at blive suppleret op – akkurat som det også fordres i typiske forretningsplaner for iværksættere. Her vælger de dog at sætte fokus på de kompetencer, som de har erhvervet sig i kraft af deres humanistiske uddannelse, ud over de specifikke kompetencer, et projekt af deres karakter har brug for. De påpeger tillige, at

⁶⁶ Se bilag 20 side 523

social intelligens, teamplayer, kreativ, analytisk og bevare overblik er evner som er nødvendige i relation til deres idé. Således italesætter flere af grupperne det forhold, at humanister anses for at rumme den kreative dimension.

I forhold til den konceptuelle ramme med den entreprenante proces og de centrale begreber action og reflection i midten, kan disse to eksempler på forretningsplaner siges at være eksempler på forsøget på at integrere den kritiske refleksion med kravet om action i konstruktions – og evalueringsfasen. Samtidig kan denne integration anskues i lyset af begreberne identitet, faglighed og mentale modeller, der blev udkrystalliseret i forlængelse af de udarbejdede antagelser. Det lader nemlig til, at disse studerende automatisk bringer den kritiske refleksion ind i arbejdet, og dette kan skyldes deres faglige identitet og deres mentale modeller, der driver dem mod deres normale metodikker samtidig med, at de skubbes i retning af det handlingsorienterede. Desuden må den institutionelle ramme kombineres med de nævnte entiteter, eftersom de studerende forudsættes at aktivere disse, netop fordi de befinder sig i en universitær kontekst.

Denne automatik observerer jeg ved flere lejligheder både i og udenfor undervisningen. I kraft af fagets krav og sandsynligvis sin egen faglige tilgang til emnet, tilbyder underviseren metoder og teorier, samt diskussioner, der beror på den typiske humanistiske arbejdsfacon, hvor han sammen med de studerende kontinuerligt diskuterer de introducerede elementer og deres forudsætninger. Denne undervisningsform står i modsætning til formen på RUC, og den vidner om en underviserbaseret re-konstruktion af den humanistisk-videnskabelige tilgang, der signalerer overfor de studerende, at det er legalt – endda påkrævet – at kombinere det nye med det kendte. Enten som en konsekvens af de studerendes spørgsmål og usikkerhed, der ofte resulterer i egentlige dekonstruktioner af faget og dets indhold, eller som en tilsyneladende naturlig tilgang som underviser på en humanistisk uddannelse. Eksempelvis noterer jeg en dag i undervisningen, at

”De fleste studerende på dette hold går på en uddannelse, som startede sidste semester, og har fundet sammen i grupper, der stammer derfra. Enkelte talte sammen den første undervisningsgang, og har fundet sammen på den baggrund. Der er en ’rest’ på 5 personer, som underviseren sætter sammen til en gruppe. En studerende fra denne gruppe undrer sig over, at de ikke bliver sat sammen på baggrund af testen, men underviseren forklarer, at testen mest skal anvendes til at afklare rollefordeling i de grupper, der nu er dannede”⁶⁷

”Jeg spørger til, hvordan de arbejder med teknikkerne fra kompendiet, og de svarer, at de faktisk har gjort det omvendt, da de mener, at de afgrænser mulighederne, og at de hellere vil starte med en helt åben og fri proces og derefter stille spørgsmål til ideerne og kategorisere. De henviser især til den ene teknik, hvor man skal arbejde ud fra teorien om at udvikle ideer indenfor et bestemt område som eksempelvis miljø.

⁶⁷ Se bilag 4, s. 21

*Igen vender de tilbage til, at de jo ikke behøver at lave en bæredygtig projekt idé, men derimod beskrive og udvikle et projekt for at **vurdere** dets bæredygtighed.*⁶⁸

Der dukker også udfordringer op for de studerende på dette hold. Forventningen om integration af universitetsteoriene og den entreprenante tilgang i et sådant forløb er ikke uden sten på vejen, og forløbet vidner om et stort behov for at få de to arbejdsformer til at smelte sammen, ikke mindst for de studerende, der kastes ud i det. Følgende er et eksempel på den forvirring, der generelt er til stede især i starten på SDU, hvor langt de fleste studerende aldrig har prøvet at arbejde på den måde, som de forventes at gøre det i faget innovation, projektledelse og teambuilding:

*”En af pigerne siger, at det er ærgerligt, at jeg ikke var der for 10 minutter siden, da de lige har diskuteret hvor svært projektet er for dem. Jeg griber naturligvis muligheden for at spørge ind, og en af dem fortæller, at hun hader faget, og er frustreret over, at det er så lav-praktisk. Hun sidder og læser interessant litteratur, men kan ikke relatere det til de opgaver, de sidder med nu. De skal fx kontakte folk, lave spørgeskemaer, osv.”*⁶⁹

Denne udtalelse støtter op omkring en generel indstilling, som jeg mener at kunne identificere blandt en del af de studerende på holdet i kombination med den spænding og entusiasme, som også præger holdet, og som Blop Tree øvelsen satte fokus på. Udfordringen på et forløb som dette med de rammer, der er udstykket sammen med den selvforståelse, der eksisterer i netop denne kontekst, består i at etablere en syntese eller en sammenhæng mellem de kompetencer og arbejdsformer, som allerede er til stede, og det nye, som den entreprenante og handlingsorienterede tilgang tilbyder. SDU casen viser, at udfordringen er særlig markant, når et entreprenant fag lægges ind i en ordinær uddannelse, og at der især i starten af et sådant forløb skal arbejdes med de studerende i relation til at acceptere denne nye arbejdsform. Rammerne tilsiger ikke de studerende at kaste sig ud i en action-orienteret arbejdsform samtidig med, at oplægget i studieordningen påpeger nødvendigheden heraf i en moderat form, eftersom de ikke reelt bliver bedt om at gennemføre udnyttelsesdelen i den entreprenante proces.

Sammenfattende kan det siges om de to cases – RUC og SDU – at de på hver sin måde repræsenterer dele af humaniora, som udfordrer det stereotypiske billede af humanister og deres universitetsdagligdag som støvet, ensomt og virkelighedsfjernt. På RUC ligger faget op til decideret interaktion med omverdenen med stærk vægt på udnyttelseselementet i den entreprenante proces. På SDU inviterer faget til, at de studerende stifter bekendtskab med forretningsdelen af den entreprenante univers ved at integrere elementer fra iværksætttermiljøerne. På samme tid bekræfter de også de udfordringer, der ligger i netop at udfordre eksisterende logikker og mentale modeller, der findes på humaniora som en tilnærmelsesvis generisk tilstand, der er præget af mange hundrede års uddannelsestraditioner og videnskabeligt arvegods.

⁶⁸ Se bilag 4, s. 28

⁶⁹ Se bilag 5, s. 48

Det er tydeligt, at formål, indhold, form og studieordninger sammen med de mentale modeller, der omgiver ethvert uddannelsesmiljø spiller ind på den måde, som de studerende kan arbejde entreprenant på, og her tilbyder de to humanistiske institutioner to forskellige bud på, hvordan det i praksis kan forvaltes.

Som kontekstuel baggrund fremstår de to cases som forskellige i deres rammer for de seks grupper af studerende, som nu trækkes ind i min case analytiske fremstilling i det følgende, og jeg vil forsøge at drage paralleller til de to kontekstuelle niveauer, som det foregående får som funktion for dét, jeg har valgt at kalde mikro casene, hvor fokus rettes på de studerende i deres konkrete gruppearbejde.

4.6.d Seks (ud)dannelsesrejser

Som tidligere nævnt viste det sig, at to grupper fra RUC var interesserede i at deltage i projektet, mens fire grupper fra SDU endte med at deltage i hele forløbet. I det følgende zoomer jeg ind på hver gruppe enkeltvis, og etablerer dét, jeg har valgt at kalde seks '(ud)dannelsesrejser', der skal repræsentere disse gruppers forløb fra semesterstart til eksamen, der strækker sig fra februar til juni måned 2009.

Betegnelsen (ud)dannelsesrejser er valgt af flere årsager; for det første fordi der i den entreprenante undervisning på begge fag ligger en indbygget forventning om, at de studerende skal 'ud i virkeligheden' for enten at undersøge den, eller påvirke den med deres ideer. Dernæst kan hele det entreprenante felt anskues som stærkt handlingsorienteret i sig selv, og i relation til entreprenørskabsundervisning må dette siges at have betydning for studerendes måde at arbejde på i fag med entreprenant indhold, idet de forudsættes at 'handle ud' som det nye i forhold til mere traditionelle akademiske læringsformer. Det dannelsesmæssige aspekt, der fremkommer sprogligt ved at sætte parentes om 'ud' i udtrykket, åbner op for den dannelsesstradition, som blev identificeret som en form for kulturelt træk ved humaniora ved siden af den mere uddannelsesmæssige i det Humboldtske universitet. Man kan tillige argumentere for, at der i det litterære felt, som normalvis placeres under humaniora, findes selve begrebet om en dannelsesrejse som en form for udvikling, der både kan foregå i en person og i en fortælling. Her er tanken, at der også gerne må indgå et element af udvikling i relation til de studerendes læreproces i dette – for de fleste - nye univers. Ydermere understreger udtrykket det metodiske valg, som består i at følge de studerendes arbejde over tid for at undersøge, om der sker en entreprenant læreproces.

Jeg vælger at opdele de seks studenter cases i to niveauer. Først laver jeg en fortælling, der har til formål at give læseren et indblik i de (for studerende og forsker) centrale begivenheder og oplevelser, der har bragt den enkelte gruppe igennem forløbet. Heri indgår et element af kronologi. Fortællingen er ikke i sig selv bygget op som en kronologisk rejse over tid, men snarere en rejse i temaer og situationer, som er unikke for netop denne gruppe. Derefter kobler jeg fortolkningen på, som består af en analytisk applicering af fortællingens indhold på den inderste del af den

konceptuelle ramme med fokus på den tre-delte entreprenante proces i relation til de to identificerede dimensioner, action og reflection.

Således forsøger jeg at beskrive, hvordan de forskellige grupper på forskellig vis gennemløber en entreprenant proces, og hvorledes denne proces kan fortolkes i forhold til både handling og de to refleksive aspekter. Hensigten med denne opbygning er at give plads til både en mere enkeltstående case-beskrivelse sådan som litteraturen ofte lægger op til, samt en teoretisk informeret analyse af, hvad den fortælling kan repræsentere, når man har valgt at udforme et case studie, der forbinder teori med empiri.

Når alle seks studenter cases er gennemgået, udkrystalliseres mønstre gennem en analytisk generalisering, som vil indeholde en inkludering af resten af elementerne i den konceptuelle ramme, der består af de udledte begreber om faglig identitet og mentale modeller, samt de to kontekstuelle niveauer.

(Ud)dannelsesrejse 1 – Fremtidens Hospital

Fortællingen

På den første uddannelsesrejse møder vi makkerparret Charlotte og Karen, der arbejder sammen om et projekt på RUC, som de kalder for 'Fremtidens Hospital'. Den første gang, jeg observerer undervisningen, præsenterer Charlotte sig og byder mig velkommen, og fortæller, at hun rigtig gerne vil deltage i forskningsprojektet, men at hun lige vil høre gruppens andet medlem først, da hun ikke er til stede den dag. Karen indvilliger i at være med, vi får hurtigt aftaler i stand, og de involverer mig i deres forskellige aktiviteter og tanker fra start til slut. Karen er en af de eneste på holdet, som jeg kender til, der kommer fra en anden faglighed end den humanistiske på RUC, idet hun er fra samfundsvidenskab. Hun ville oprindeligt have været konservator, og gik derfor i gang med at uddanne sig som laborant som en forløber til konservatoruddannelsen, men på et tidspunkt fandt hun ud af, at hun manglede den intellektuelle og mere dybsindige dimension, og valgte derfor at starte på RUC. Charlotte har taget den humanistiske basisuddannelse, men derudover er hun uddannet grafisk designer.⁷⁰ De er begge relativt modne studerende, der virker som om de har erfaringer med fra andre sammenhænge.

Følgende er fortællingen om det forløb, som disse to studerende gennemgår, og som jeg har kondenseret for dem.

To ildsjæle mødes ... og vil revolutionere verden

Charlotte og Karen kender ikke hinanden, før de mødes på Performancedesign uddannelsen. De forklarer, at de har valgt at gå på uddannelsen, fordi de selv og de andre er meget dedikerede til dét

⁷⁰ Se bilag 5 side 71

at være skabende. Charlotte siger blandt andet, at hun ofte hører, at medstuderende har valgt RUC, fordi de vil tage Performancedesign på tredje år, og at de dermed bruger de første to år på basisuddannelsen (i dette tilfælde den humanistiske) som en form for trinbræt til at starte på den uddannelse, de virkelig brænder for.⁷¹ Disse to studerende er ingen undtagelse. Det står klart fra starten af vores kontakt, at de har koblet sig sammen som gruppe, fordi de vil arbejde med det samme felt og på den samme måde rent involveringsmæssigt. Dermed konstruerer de sig selv og gruppen fra starten som skabende og orienterede mod det entreprenante univers.

I forbindelse med den første undervisningsgang har de studerende på kryds og tværs haft mulighed for at komme med ideer, som de kunne tænke sig at lave et gruppesarbejde omkring, og det er her, Charlotte og Karen har fundet hinanden i en gensidig interesse for sundhedsområdet koblet med alternative og nyskabende tiltag. I første omgang ønsker de at lave en todages innovations camp om fremtidens hospital og patient. De har på nuværende tidspunkt taget kontakt til ledende personer i Region Syddanmark, som står overfor at skulle etablere et nyt sygehus i Odense, og allerede her lader til det, at gruppen står med et godt udgangspunkt for et spændende projekt med en betydningsfuld og relevant samarbejdspartner. Der sker dog dét, at Charlotte og Karen som en del af deres research til den kommende camp drager ud på sygehuse i det sjællandske, hvor de bor og studerer. Her render ind i udviklingschefen på Herlev Sygehus, der har hørt om deres planer med Fremtidens Hospital, som de allerede har døbt deres idé.

De to studerende tilbydes et samarbejde i forbindelse med den årlige besøgsdag på Herlev Hospital, og fordi hospitalet står overfor en udvidelse rent bygningsmæssigt, hvor nye ideer til indretning kan inddrages. På alle måder giver dette tilbud Charlotte og Karen mulighed for at komme tættere på deres ønsker, da timingen er god, lokationen tæt på, og finansieringen på plads. De vælger derfor at indgå en aftale med Herlev Hospital, og må frasige sig det andet projekt på Fyn.⁷² Med den nye opgave for øje drejer deres idé sig nu hen imod udviklingen af et hørespil, som de vil introducere de besøgende for, hvor borgerne får mulighed for at komme med forslag til Fremtidens Hospital efter at have hørt en stemningsfuld sekvens med musik og stemmer i afslappende omgivelser på besøgsdagen.

Hverdagen som projektledere med en ekstern samarbejdspartner møder hurtigt pigerne, og de befinder sig i de følgende uger i en virkelighed, hvor de både skal tilgodese deres oprindelige ambitioner helt personligt i forhold til ideen, kravene fra studieordningen, den akademiske tankegang, samt hospitalets rammer. Alle faktorer synes til tider at trække dem i forskellig retning, og ingen af de tre kan undværes. Charlotte og Karen diskuterer løbende forholdet mellem disse krav, da de selv kan mærke et stort pres for at få tingene til at gå op i en højere enhed med en fast deadline og kun et par måneder til at gennemføre det hele. Og netop *at få tingene til at gå op i en højere enhed* spiller en stor rolle for denne gruppe. Deres mål er at få folk på besøgsdagen til at kunne visualisere deres drømme om fremtidens hospital ved at aktivere deres fantasi gennem hørespillet og de efterfølgende samtaler som et supplement til det ordinære indhold på dagen. Vi taler om deres ambitioner, og følgende sekvens illustrerer deres iver efter at sætte deres mærke:

⁷¹ Se bilag 6 side 88

⁷² Se bilag 15 side 356

Charlotte: "Jeg siger nogle gange til mig selv: Rolig nu, det er et BA-projekt. Du skal ikke revolutionere verden!"

Karen: "Nej, selvom vi gerne ville, hahaha..."⁷³

Trækker på netværk

Det viser sig hurtigt, at betydningen af netværk og eksterne kontakter er meget central for denne gruppe ud over deres store personlige engagement med emnet Fremtidens Hospital – dels på grund af deres antal med kun to personer i gruppen, og dels på grund af især den enes tilgang, som er markant eksternt orienteret. Charlotte betragter de begge som en typisk netværkstype, mens Karen først og fremmest agerer i relation til deres idé og produkt, som hun er fascineret af og brænder for. Charlotte nævner selv, at hendes vigtigste kompetencer er evnen til at skabe kontakter, tage telefonen, og få aktiveret folk omkring sig. Dertil kommer at tænke i helheder, ikke være bange for at tage ved, og komme ud på dybt vand.⁷⁴ Noget af det mener hun selv kommer fra lignende erfaringer, mens Karen synes, at det også er et grundlæggende personlighedstræk ved makkeren. Karen fortæller til gengæld, at hendes lyst til at finde mening og skabe forandringer i samfundet, samt spotte problematikker (en ting hun har lært i sin basisuddannelse) er hendes forcer.⁷⁵ Det er mit indtryk, at begge piger anser Performanceuddannelsen som deres mulighed for at leve disse karakteristika ud i relation til deres uddannelse, mens deres basisuddannelser snarere fungerer som en form for akademisk trædesten, hvor de lærer arbejdsmetoder, som de ikke kan koble direkte til det skabende og forandrende, men snarere have som legitim ballast.

Karen bemærker på et senere tidspunkt, at noget af deres trang til at "komme ud og forandre" ofte bliver druknet i planlægning og praksis i dette fag, mens jeg fornemmer, at Charlotte netop tænker, at praksis og interaktion skærper muligheden for at forandre.

Jeg oplever faktisk selv at blive inkluderet som en del af gruppens netværk i flere situationer. Især følgende sammenhænge efterlader mig med stof til eftertanke over evnen til at få andre til at arbejde for sin sag: En dag, jeg mødes med de to ude på Herlev Hospital, hvor jeg skal overvære et af deres møder med udviklingschefen, har Charlotte samtidig en aftale med en fragtmand om at levere et antal sækkestole, som de skal bruge i forbindelse med eventen. Midt under mødet ringer chaufføren fra lastbilen for at fortælle, at han nu ankommer til hospitalet. Der går lidt panik i pigerne, da de er klar over, at de ikke begge kan forlade mødet med den travle Kurt, som ved flere lejligheder har måttet aflyse deres aftaler, da han er meget presset. Så nu befinder de sig i dilemmaet mellem at få gennemført det vigtige møde, eller få taget imod de ligeså vigtige sækkestole. Jeg tilbyder derfor Charlotte at gå med ned og få stolene hentet ind, da det vil være umuligt for hende at bære dem selv. Det bliver de rigtig glade for, og vi løber ned for at møde chaufføren, og på vej ud snupper vi en linned vogn, som vi kan bruge til at læsse sækkestolene op på⁷⁶. Således befinder forskeren sig

⁷³ Se bilag 5 side 57

⁷⁴ Se bilag 6 side 83

⁷⁵ Se bilag 6 side 84

⁷⁶ Se bilag 5 side 73

pludselig midt i en praktisk situation, hvor 15 store, lyserøde sækkestole skal køres ind i foyeren, mens observationen af mødet glider i baggrunden til fordel for den aktuelle situation.

Ved afviklingen af selve eventen går det tillige op for mig, at Charlotte og Karen har overtalt venner, familie og medstuderende til at hjælpe til med forskellige opgaver. De sender mig billeder af eventen, da jeg desværre ikke har mulighed for at komme og overvære den, og på billederne kan jeg genkende nogle af de andre studerende fra de andre grupper, der optræder i pink kostumer og som interviewere. Her går det virkelig op for mig, hvor meget det personlige og professionelle netværk betyder for disse to piger. Dette giver sig tillige udslag i deres skriftlige opgave, hvor en af de første sider hedder 'Tak til:'. Siden indeholder ikke mindre end 33 personer og organisationer, der nævnes og takkes i forbindelse med projektets forløb og eventens afholdelse – lige fra frivillige, legatorganisationer, kendte musikere, designere og ikke mindst deres to faste kontaktpersoner på Herlev Hospital.⁷⁷ Således bliver faget ikke en isoleret aktivitet væk fra pigernes hverdag, men hvirvles ind i mennesker og situationer, som står dem tæt i deres privatsfære.

En forhandlingsproces

Denne gruppe navigerer i et forløb, der stiller krav om en kontinuerlig forhandling mellem to forskellige måder at arbejde på, der meget naturligt synes at være indlejret i dem begge, men som på den anden side lader til at repræsentere dem hver især som individer.

Deres diskussioner bunder ofte i skismaet mellem teori og praksis, hvor den ene af pigerne synes at trække i én retning, mens den anden trækker i den anden, til trods for, at deres fællesnævner er lysten til at forandre og forny samfundet. Dermed opstår en dynamik, der både kan virke fremmede på arbejdsprocessen i kraft af vekselvirkningen, men også udfordrende, da de konstant befinder sig i en form for forhandlingssituation om balancen mellem de eksterne og interne hensyn. Eksempelvis udtrykker følgende samtale situationen, hvor de under en observation diskuterer, hvordan de på én og samme tid kan indsamle data om de besøgendes holdninger til hospitalet gennem en såkaldt 'confession box' samtidig med, at de skal give dem en god oplevelse på besøgsdagen:

*Charlotte: "Vi skal have forståelse for deres situation" (Tine: samarbejdspartnerens)
Karen: "Men er vi havnet det rigtige sted? Er vi bare en del af deres store dag, og er der så reelt et samarbejde? Hvis man er lidt rebelsk, kan det være kedeligt at man skal holde sig indenfor rammerne af Herlevs syn på det"*⁷⁸

Karen har fokus på det refleksive element på flere måder, til trods for, at hun er den samfundsvidenskabelige, mens Charlotte er handlingsorienteret og løsningsfokuseret, og humanisten i foretagendet. Dette skal naturligvis ses i sammenhæng med, at Charlotte som nævnt også har en anden uddannelse bag sig som grafisk designer, samt at de begge er modne studerende.

⁷⁷ Se bilag 15 side 351

⁷⁸ Se bilag 5 side 54

Desuden er det klart via vores samtaler, at de tillægger personligheden en stor betydning for deres respektive fokusområder, og således kobler de umiddelbart det handlingsorienterede som en personlig arbejdsmåde, og først herefter til Performanceuddannelsen. De laver simpelthen en social konstruktion, som de er enige om, der går på ideen om, at kompenser er personbårne, og ikke oparbejdet gennem faget. Tillige bygger de en overbevisning op om, at de udgør yderpunkter i kompetencerne, som så kontinuerligt må finde sin middelevvej. Jeg opfatter dog en sammenhæng, idet undervisningen og især studieordningen gør meget ud af, at de studerende skal forholde sig til deres samarbejdspartners situation samtidig med, at kravene til det akademiske indhold skal overholdes, og ovenstående udveksling mellem de to studerende kan ses som et udtryk for deres forsøg på at balancere imellem disse to former for krav.

I slutningen af forløbet evaluerer de to over forholdet mellem teori og praksis i et sådant fag:

Karen: "Altså, der er noget med stadigvæk, altså refleksion, teori, læring, og køre hele processen igennem, og få det bearbejdet på en eller anden måde. Men også at have haft tid til det i processen"

I: "Ja, det var det, vi også har snakket om tidligere. Det var det med, at hold da op, når det bare tordner af sted med alle de der praktiske ting og planlægning"

Karen: "Mmmmm"

I: "Hvor skal man så nå, og skal man nå det her med at analysere på det og reflektere over det, og er det det, I skal?"

Karen: "Lige præcis"

I: "Der er jo forskellige måder..."

Karen: "Det er måske også derfor, at surmuleren hernede i græsset ikke griner, for det har nok været Karen, når hun melder sig lidt ud. Altså, hun føler sig presset, og kommunikationen er svær også. Jeg har haft sådan en forventning til – jamen, hvad er det her Performancedesign? Hvad er det, vi skal? Fordi de netop har slået meget på, at det her, det skal være meget mere teoretisk, ellers kunne det jo ligeså godt ligge på et hvilket som helst sted."

I: "Okay?"

Karen: "Ellers burde det slet ikke være på et universitet....Altså, jeg følte, at vi virkelig var så pressede som vi overhovedet kunne være i forhold til faktisk at lave alt det praktiske, at det der med teori – jamen, det var en by i Rusland."

I: "Det er også ganske få uger, I har haft til at stable det der..."

Karen: "Ja, det er det, og så ligger der selvfølgelig det, at vi kun har været to, og man kan altid være klog og sige, jamen, havde det så været anderledes, hvis vi havde været flere? Havde vi så kunnet nå at indarbejde det løbende, så vi ikke står og nærmest laver sådan noget Grounded Theory, altså?"

Charlotte: "Havde der nu været en, som havde sagt: Hey, lad os lige tage en-to og lad os sætte os og lave lidt!" (Bilag 6, side 76)

Her igangsætter Karen en snak om det reflektive, som hun mener de har måttet give køb på, selvom hun har opfattet det som et væsentligt krav til faget. Hun forsøger tillige at bringe det op på et

abstrakt plan og diskutere forudsætninger for læring og videnskabelse. Jeg vil gerne uddybe den diskussion, og opfordrer til elaborering ved at sætte deres arbejdsbetingelser op imod Karens behov for refleksion. Charlottes svar på denne konstruktion af samtalen er ved at konkretisere med en talesprogssætning, hvad hun ser som en mulig vej ud af de konkrete opgaver og ind i studieidentiteten: 'lad os sætte os ned og lave lidt'.

I en af vores samtaler fortæller pigerne om deres forventninger til sig selv, og vi kommer ind på det evaluerende aspekt af deres rapport, hvor jeg spørger ind til kravene. Her fremgår det, at de anser universitetet og deres uddannelsessted som et rum, der tilbyder den reflektive dimension i den forstand, at der gives mulighed for eftertanke i relation til læring og processer. Jeg starter med at spørge til evaluering, og begge føler op med at konstruere dette som refleksion overfor handling i en funktion, som ikke foregår på universitetet, hvor fokus er på mål og opgaveløsning:

I: "Går opgaven også på ligesom at evaluere på en eller anden måde?"

Karen: "Altså, der er i hvert fald en refleksion i det, helt sikkert. Altså, det er jo det, vi sætter højt på RUC, at vi kan reflektere, for man kommer jo ikke til at stå sådan direkte til ansvar for det...man...jo, det gør man jo, man står jo til ansvar i forhold til det, der står, men det er ikke det, man sådan skal hurdles igennem. Det er faktisk mere den der refleksion – er du i stand til faktisk at se hvad..."

Charlotte: "Jeg ser det som en af de helt klare fordele, hvor vi er på et universitet, hvor vi får nogle muligheder for at evaluere og reflektere over det, fordi ude i virkeligheden på de projekter og arrangementer....nå ja, der har du altså allerede nye møder med de nye virksomheder, som skal have noget..."

Karen: "Ja, man skal prøve at placere det lidt. Men altså, vi har jo også en evaluering med Kurt Pedersen herude på Herlev Hospital."

I: "Okay, så det er fint, så I får hans?"

Karen: "Ja, fordi han vil mødes os som...ikke som to RUC-studerende på den måde, men som to mennesker, han har bedt om en opgave. Så det er den professionelle virkelighed, altså, hov" (griner) (Bilag 6 side 80)

En kritisk fase: Kundens, underviserens og vejlederens logikker

Karen og Charlotte oplever udfordringerne med teori og praksis på flere planer igennem hele forløbet. I april måned har de arbejdet med hørespillet og eventen i nogle uger, og de har fået professionelle musikfolk til at lave et oplæg til det hørespil, som er så essentielt for dem at kunne påvirke de besøgende med, så de kan samle data og se, hvordan alternative metoder til patientoplevelser fungerer. Men de når et kritisk punkt, da det går op for dem, at udviklingschefen på Herlev Hospital er ikke tilfreds med hørespillet, som virker for 'langhåret'. De får beskeden på en sms, mens de har vejledning på RUC. Vejlederen råder dem til at lade være med at gennemføre eventen på Herlev Hospital, da de efter hendes vurdering allerede opfylder kravene i studieordningen i forhold til at bestå faget. Det giver tilsyneladende anledning til en del forvirring hos de to studerende, der på dette tidspunkt er så involverede i eventen og samarbejdspartneren, at

de ikke rigtig kan forholde sig til, at de faktisk er sikrede i deres universitære kontekst. De kan ikke forestille sig at trække sig fra besøgsdagen med deres event, og de har allerede fået bevilliget penge til projektet (noget de andre grupper har store problemer med at få), og de har samtidig lige opdaget, at de er blevet nævnt i det officielle program, som Herlev Hospital har fået trykt til besøgsdagen, som skal løbe af stablen i slutningen af april måned.⁷⁹ De bliver frustrerede over at få et fristende tilbud fra vejlederen samtidig med, at de mærker et drive og en forpligtelse fra den eksterne virkelighed, som de også befinder sig i. Vi taler om, hvordan det påvirker dem:

I: "Det ville vel også have været anderledes, hvis I havde skullet lave jeres event i juni måned, fordi så skulle I vel nå at aflevere opgaven? Og den skal vel indeholde både og?"

Charlotte: "Ja, det skal den. Det havde helt sikkert været anderledes. Øhh, men vi stod også med vejlederen halvanden uge inde vi skulle...altså, vi skulle lave et nyt hørebillede, og hvor hun giver os carte blanche kortet: Jamen, hvis I gerne vil ud nu...I har løst det, selve opgaven. Skriv en projektrapport om det, hvis det er."

I: "Det kan jeg godt huske, at I fortalte. Jeg tror faktisk, at vi mødtes lige da I havde været til vejledning, eller dagen efter, hvor I sagde: Nej! Altså, det ville da også være noget mærkeligt noget."

Charlotte: "Jamen, altså jeg...lige den dag, der var det måske meget godt, men efterfølgende, så var jeg egentlig blevet irriteret over, at hun havde sagt det, fordi altså, hvis vi nu havde været...hvis tårerne havde rullet ned ad kinderne, og vi var løbet væk, og vi...nej, puha. Men det var bare ikke der, vi var. Vi var: Hvordan gør vi, hvordan kan vi gennemføre det her, og det havde vi begge to egentlig lyst til."

Karen: "Man kan også sige det på den her måde; sådan set lidt i bakspejlet kan man jo sige, at det alligevel gav os en ro at vide....så det måske var nemmere at arbejde videre under knapt så meget sådan...man følte sig knapt så presset, fordi man vidste, at nå men hey, vi kan bare sige: hej, hej Kurt, altså." (Bilag 6 side 77)

Charlotte og Karen vælger at bide tænderne sammen og få lavet en version af hørespillet, som honorerer de forventninger, som Herlev Hospital har til det, og de arbejder sig ud af denne kritiske fase, hvor tingene spidser til med meget korte deadlines, utallige praktiske opgaver, og aftaler og forberedelserne til afviklingen af eventen, som dræner dem for så mange kræfter, at de efter selve eventen bruger det meste af en uge på at rekreere, inden de skal i gang med at skrive den projektrapport, som skal afleveres i maj, og som danner udgangspunkt for den mundtlige eksamen i juni. De føler selv i denne periode, at de snart trænger til at få koblet det mere reflektive og teoretiske element på, som er helt fraværende på nuværende tidspunkt. De forventer at kunne indlemme det i den skriftlige opgave, og glæder sig til det, selvom de slet ikke kan forholde sig til den del lige nu.⁸⁰ Her vælger gruppen at fortsætte i handlingslogikken, selvom universitetet i form af vejlederen tilbyder dem tid til den fordybelse, de netop mangler. Men de kan ikke genkende sig selv i en virkelighed, hvor de lader det introperspektive 'vinde over' ansvaret, og således

⁷⁹ Se bilag 5 side 70

⁸⁰ Se bilag 5 side 71

konstituerer gruppen et univers, hvor samarbejdet får højere status end opgaveskrivningen og den universitære kontekst. Selvom de ikke nævner det direkte, fornemmer jeg, at underviserens handlingsorienterede prægning af holdet som helhed spiller ind på gruppens valg om at overhøre vejlederens råd og agere i forhold til samarbejdet med kunden, selvom opgaven bedømmes på RUC.

Integration og kompromiser

Under samtalerne og observationerne imponeres jeg gang på gang af den vekselvirkning, som disse to studerende indgår i, når det gælder koblingen – og manglen på samme – mellem deres faglige fundering og den praktiske virkelighed, som de i høj grad indgår i gennem projektet. Flere gange oplever vi at tale om fagets formål og de studerendes faglige identitet, for i næste sekund at blive bragt tilbage til 'her og nu' opgaver, der eksempelvis handler om at få skåret et tæppe til, en forsikringsperson, der ringer, og udgifter, der skal føres på excel regneark og godkendes. Jeg kan ikke helt fornemme, om Charlotte og Karen opfatter de to aspekter af deres virkelighed som indgribende i hinanden, når det opstår, da de ser ud til at håndtere disse skift uden de store frustrationer. Måske er jeg også et forstyrrende element, da jeg ind imellem spørger ind til deres oplevelser, når de handler og agerer. På den anden side mærker jeg også en ægte interesse i at diskutere, hvad de er i gang med, da især Karen oplever det som problematisk, at tingene ofte ikke hænger sammen for dem – at teori og praksis kan synes langt fra hinanden, og at de kontinuerligt er nødt til at 'vælge' praksis, fordi situationen og følelsen af forpligtelse kræver det.

I selve forløbet, som jeg følger dem i både på sidelinjen og som til tider direkte involveret, virker det som om de to piger ikke har følelsen af at integrere de to dimensioner, og de vender ofte tilbage til deres refleksivitet som et behov, der undertrykkes.

Ser man på de ting, de faktisk laver, synes teori og praksis dog ikke at være så adskilte som de måske selv oplever det. Eksempelvis diskuterer de på et tidspunkt årsager til og konsekvenser af at vælge pink kostumer til deres event. Rent praktisk vælger de farven pink, fordi Herlev Hospital har en pink streg på gangene, så folk kan finde rundt, og fordi Charlotte tidligere har en kontakt, der har lavet en forestilling, hvor man brugte pink kostumer. Men der er også en meta-diskussion i gang mellem dem, der handler om de signaler, som pink kostumer kan sende i relation til kønsproblematikker og samarbejdspartnerens forestillingsunivers. De ønsker at balancere imellem at gøre indtryk på folk, og så ikke gøre det på en forkert eller provokerende måde. Her aktiverer de deres evne til at analysere og dekonstruere de forudsætninger, som de pink kostumer muligvis hviler på. De vælger at bevare ideen med de pink kostumer, og farver i tillæg til dette selv nogle hvide kitler lyserøde, så det matcher konceptet.

Senere i processen og i forbindelse med gentagelsen af Blop Tree øvelsen, hvor de bliver bedt om at markere figurer, der kan repræsentere den måde, de ser på forløbet på, opstår følgende udveksling, hvor pigerne taler om deres læreproces i relation til hinanden:

Karen: ”Og så har jeg skrevet: bedre kommunikation, og det var egentlig også derfor, at jeg fik lyst til at lave den der, for det er helt sikkert noget, Charlotte og jeg har haft en tørn med, men hvor jeg synes, at vi er kommet et helt andet sted hen end hvor vi startede. Så det ser jeg egentlig som rigtig positivt.”

I: ”Altså, tænker du internt eller i det kæmpestore projekt?”

Karen: ”Nej, os to. Også lidt med alle mulige, men os to meget. Der er også meget, meget store forskelligheder, og det synes jeg meget....”

I: ”Så I er forskellige typer?”

Charlotte: ”Ja, ja, jeg har jo skrevet her ved toeren: samarbejdet er styrket, kanterne er slebet, og jeg har opnået en større forståelse for mennesker, som jeg selv er meget forskellig fra – både i tilgang og i arbejdsmetode.”

Karen: ”Ja, men jeg synes egentlig, at vi sådan er lykkes. Jeg synes egentlig det er ret godt gået, når man tænker på.....hold da op!” (Bilag 6 side 75)

Dermed synes det klart, at forløbet har vist Karen og Charlotte, at de er lykkes med at integrere både sig selv i den anden og deres teori i praksis. De føler selv, at de har formået at skabe plads til begge dimensioner af den arbejdsmetode, som de repræsenterer. Især tiden efter afviklingen af eventen har givet mulighed for at koble det akademiske og refleksive på, hvilket tilfredsstillere deres behov for at sætte det praktiske arbejde ind i en større ramme, der tilgodeser den måde, de er vant til at arbejde på på RUC. Eksempelvis rummer deres skriftlige rapport ganske mange henvisninger til det teoretiske grundlag, som deres ide med hørespillet og nyskabende patientoplevelser hviler på, hvor de underbygger og diskuterer de valg, som de har foretaget undervejs.⁸¹

Under en af vores samtaler sammenligner de to piger deres projekt og idé med de andre grupper, og her får de sat ord på hvad, der driver dem frem, som på samme tid integrerer de forskelligheder, de konstant må arbejde på i processen. Charlotte nævner, at de begge har som motivation at skabe noget, der både rummer refleksion og nyskabelse, og at de mener, at den aktive borgerinddragelse gennem en kreativ event med et alternativt hørespil på hospitalet er et rigtig godt udgangspunkt for at skabe noget ud af komponenter, der ikke før er sat sammen og afprøvet i praksis i den kontekst.⁸²

Finale

Projektet afsluttes med en skriftlig rapport og en mundtlig eksamen, hvor Charlotte og Karen oplever at blive honoreret for deres hårde arbejde med at planlægge og gennemføre en stort anlagt kulturel event på Herlev Hospital. Samlet set ender de begge med at få karakteren 12 for forløb og resultat. I forlængelse af dette fortæller de, at de nu er glade for, at de ikke fulgte vejlederens tilbud om at stoppe i dét, som de definerer som midten af processen, hvor de ikke reelt gennemfører eventen, men består faget i kraft af deres planlægning og analyse.

⁸¹ Se bilag 15 side 361, 363, 367

⁸² Se bilag 6 side 86

Både Charlotte og Karen mener ved vejs ende, at de endnu ikke er færdige i processen med at 'blive nyskabende projektledere'. De er enige om, at der er sket en del bevægelse og udvikling imod hinanden og i relation til det forløb, de har været igennem. Og de er først og fremmest enige om, at de har lavet noget innovativt:

Charlotte: "Altså, det innovative og ideen, altså det synes jeg er rigtig spændende, og det er jo også...øhh, vi snakkede med en, hvor vi fik lov at låne nogle cafeborde ude, og hun sagde, at vi skulle bare nyde mens vi var på studiet, for når vi kommer ud, skal vi være rigtig 'eventmager-agtige', så ville der sgu være sådan nogle trivielle ting. Altså, sådan nogle ting, som man bumbumbum, kører igennem, som er mere standard, og hvor....og så synes jeg det er fedt at få lov til at sprænge rammerne, og at det er fedt, at vi....at det lykkedes, og jeg synes det er fedt, at vi sidder der på grenen sammen. Altså, jeg sidder virkelig tilbage med, jamen, vi har sgu lavet noget innovativt." (Bilag 6 side 91)

Konstruktionen af sig selv og hinanden som innovative i nye sammenhænge udgør dermed en fælles forståelseshorisont, som har drevet dem, og som fungerer som en plausibel eftertanke.

Humanister og entreprenører

I forbindelse med øvelsen, der skal åbne op for en snak om deres billeder på henholdsvis humanister og entreprenører, som jeg via de beskrevne antagelser ikke forventer, at de skal kunne komme ind på af sig selv, beder jeg først gruppen om at vælge nogle ord, der kan betegne den måde, de faktisk har arbejdet på i forløbet.⁸³ Karens umiddelbare reaktion er, at hun mener, at de bare kan vælge Charlottes kompetencer, idet hun tilsyneladende føler, at det er Charlottes arbejdsfacon, der har navigeret dem igennem forløbet. Jeg minder dem dog om, at de er en gruppe, og at de ord, de vælger, ikke behøver at passe sammen. Efter et stykke tid med snak frem og tilbage ender de op med at vælge ordene *selvstændig, netværker, vedholdende, resultatorienteret, stiller spørgsmålstegn ved tingene, handlingsorienteret, behov for at præstere, kreativ, skaber værdi og innovativ*. Karen har valgt *procesorienteret*, men den sorterer de fra igen, da de bliver enige om, at det nok snarere repræsenterer en ideel måde at arbejde på, som de ikke nåede i projektet. Charlotte kommer til at stå alene for *handlingsorienteret*.

Da de efterfølgende bliver bedt om at sætte nogle ord på en humanist, må de arbejde lidt ud fra deres forestillinger om den typiske humanist, da ingen af dem umiddelbart definerer sig selv som en klassisk eller ren humanist. De ender op med følgende ord: *Idealistisk, forstår situationer og mennesker, analytisk, empatisk, går i dybden, netværker, forstår kompleksitet, dekonstruerende, legitimering af faglig identitet, gruppeorienteret, spotter trends og muligheder samt specialiseret*. Dermed bekræfter de en mængde af de ord, der blev genereret i den teoretiske analyse.

⁸³ Se bilag 6 side 96)

Da de som den sidste ting bliver bedt om at sætte nogle ord og kompetencer på en entreprenør, dukker der disse ord frem af deres diskussion: *Innovativ, fornyende, proaktiv, profitorienteret, kreativ, forstår situationer og mennesker, spotter trends og muligheder, rationel, selvstændig, udviklingsorienteret, resultatorienteret, skaber værdi og handlingsorienteret*. De er ret enige om ordene, som også udvælges ganske hurtigt. Dog er det Karen, der ønsker profitorienteret med, hvor Charlotte argumenterer for, at det ikke er entreprenøren, der skal tænke på det, for der vil typisk komme en 'sammer' (samfundsvidenskabelig persontype) og kapitalisere på den ide, som entreprenøren har fundet på. Men Karen overbeviser Charlotte om, at man som entreprenør er nødt til at have det økonomiske aspekt med sig, hvis man vil have ting til at ske, og de beholder ordet. I forlængelse af dette diskuterer de to Karens selvbestaltede idealisme, som hun mener, står lidt i opposition til det entreprenante med fokus på kapitalisme. Hun nævner selv Karl Marx som en forklaringsmodel til det forretningsorienterede i en entreprenør, og griner. Charlotte påpeger, at hun anser det entreprenante for at være en mere bred måde at tænke og handle på, hvor man konstant forsøger at gøre nogle ting bedre. Dertil svarer Karen, at det er meget pudsigt, for hun tænker mere på en humanist, når det handler om at forandre tingene til noget bedre.⁸⁴ Dermed er der ikke entydig enighed indbyrdes om den sociale konstruktion af en entreprenør overfor deres konstruktion af det humanistiske, idet de lægger forskellige karakteristika ned over en entreprenant person, der trækker på to de to tilgange af entreprenøren, som også blev identificeret gennem teorien.

Vi ender med at konkludere, at de to piger har gennemgået et forløb, der trækker mere på de entreprenante egenskaber, som de selv har defineret, end på de humanistiske, og at den arbejdsform naturligt ligger til Charlotte, mens den mere kritisk reflektive og dybt tænkende dimension er typisk for Karen, men at de bare ikke har haft tid og mulighed for at aktivere dette. Vi bemærker, at de har valgt en kompetence, som matcher både en humanist og entreprenør – *spotter trends og muligheder*. Om deres faktiske arbejdsform lokaliserer jeg flere ord, der ifølge litteraturen kan anvendes til at kendetegne både humanister og entreprenører: *innovativ, kreativ, selvstændig*, hvilket noteres som interessant og værd at lægge mærke til ved de øvrige grupperes besvarelser.

I en anden forbindelse diskuterer Karen forskellene mellem samfundsvidenskab og humaniora, hvor hun blandt andet giver udtryk for, at humanister er mere gearede til at beskæftige sig med det entreprenante, idet de er gode til at bruge deres intuition og føle processen, mens man med en samfundsvidenskabelig tilgang anvender teorier til at kredse om en defineret problematik, der skal løses. Charlotte anerkender denne skelnen, og de taler om, at humanister har den både styrke og svaghed, at de arbejder med at strække begreber og muligheder, og er dermed åbne overfor det kreative.⁸⁵ Igen overraskes jeg over disse studerendes konstruktion af humanisten som kreativ og intuitive, som giver dem anledning til at koble dem til det entreprenante frem for andre fagligheder.

⁸⁴ Se bilag 6 side 102

⁸⁵ Se bilag 6 89-90

Fortolkningen

I forlængelse af fortællingen om Charlotte og Karens rejse gennem et fag, der for dem bød på både handling og refleksion i større eller mindre mængder, følger nu den analytiske oversættelse af deres og mine oplevelser med deres forløb gennem den udviklede model for den entreprenante proces.

Vi starter i modellens første trin, hvor gruppens konstruktion af deres idé - muligheden - er i fokus. Disse to studerende udvikler på deres idé sammen, og efterhånden som den endelige samarbejdspartner falder på plads, foregår der en processuel idé udvikling, der ikke kan afgrænses til gruppen selv, men må inkludere mulighederne og interessenterne i omverdenen. Desuden står det klart, at begge studerende hver især har en interesse med i sig selv, som er udviklet inden de mødes gennem faget. Således fungerer konstruktionselementet i modellen i vekselvirkning med evalueringselementet allerede fra idé fasen i den entreprenante proces for denne gruppes vedkommende. Der har simpelthen været en proces i gang, der kan knyttes til selve ideen, inden de starter på faget. Deres arbejde i relation til at få testet, om ideen synes bæredygtig som event startes ud med, at de to piger kontakter forskellige folk og organisationer, samler inspiration, og er heldige via deres opsøgende adfærd at rende i en samarbejdspartner, hvor timingen og behovet er til stede, og så udvikles ideen yderligere gennem løbende forhandlinger, der kan anskues som en både intern og ekstern social konstruktion af noget, som begge parter kan være tilfredse med, og kan se sig selv i. Dermed forekommer det ganske tydeligt, at konstruktionen og evalueringen af muligheden (ideen) for denne gruppe er tæt forbundet med udnyttelsesdimensionen, idet de vælger idé og dennes indhold ud fra hvad, der reelt kan gennemføres i en samarbejdspartners virkelighed.

Deres idé knytter sig til den af litteraturen identificerede mulighed for humanister generelt, der handler om socialt eller kulturelt entreprenørskab, hvor jeg vurderer ideen til at befinde sig midt imellem disse to former, idet eventen både kan betragtes som et tiltag, der beskæftiger sig med sundhedsfremme, og som har kulturelt indhold, da den etableres i forbindelse med en årlig besøgsdag på Herlev Hospital, der har visse oplevelsesorienterede elementer i sig i relation til de besøgende. Samtidig kan man sige, at selve ideen bør kategoriseres mere som en projektidé end en forretningsidé, selvom forløbet viser sig at indeholde mange elementer, der knytter sig til økonomiske og driftsmæssige forhold, og selvom denne gruppe faktisk skal registrere sig med et cvr-nummer på virk.dk. Denne gruppe mener desuden selv, at de har udviklet en innovativ idé, der på helt nye måder kobler viden, oplevelser, musik og borgerinddragelse til sundhedssektoren.

Både handling (action) og refleksion (reflection) forekommer at være til stede i idé udviklingsfasen, hvor muligheden konstrueres. Gruppen handler ud i omverdenen, mens de udvikler på ideen, og de ønsker at give forrang til gennemførelseelementet i den endelige udvælgelse af, hvordan ideen kommer til at se ud. Den sociale konstruktion og fortsatte arbejde med ideen sker i samarbejde med omverdenen. Mulighedsudfoldelse er på dagsordenen for disse to studerende både i udviklingsfasen og i konstruktionen af en egentlig afvikling af ideen som en event. Samtidig står det klart, at gruppens idé med at udvikle et hørespil som borgeroplevelse i forbindelse med eventen er hentet fra deres akademiske univers, hvor de kobler oplevelsesdesign med projekter. Det er meget vigtigt især for den ene studerende, at selve eventen kan rumme den oprindelige ide med at spørge fremtidens

patienter og Fremtidens Hospital gennem en reflektiv funderet idé, som de også kontinuerligt analyserer i relation til de ting, de har lært om sådanne initiativer på teoretisk plan.

Selve ideen indeholder reflektive aspekter, som også er interessant at inddrage her, idet idégrundlaget i sig selv bygger på borgernes mulighed for at gå ind i et reflektivt rum, og på den baggrund blive i stand til at byde ind med forslag til Herlev Hospital. På den led får den reflektive dimension i konstruktionselementet i den entreprenante proces faktisk en tre-sidet dimension; den analytisk-kritisk reflektive arbejdsmetode, som gruppen har med fra deres universitetsuddannelse, den evaluerende reflektive, som de anvender til at forholde sig til processen og ideens formål, samt den reflektive dimension, som ligger indbygget i selve ideen.

Det næste trin i den entreprenante proces, evaluering, opfattes af denne gruppe som opdelt, idet de mener, at det praktiske projekt har overskygget deres mulighed for at bearbejde de daglige aktiviteter. De har følt sig nødsaget til at handle først og fremmest, og så hen imod slutningen af forløbet mener de, at de får bedre muligheder for at arbejde med den evaluerende del i forbindelse med deres opgaveskrivning. Min oplevelse af processen er en lidt anden, selvom resultatet fra øvelsen med ord, der skulle sættes på deres arbejdsproces, også viser, at gruppen overvejende har anvendt kompetencer, der kan hæftes på en handlingsorienteret arbejdsform. Jeg mener dog at kunne spore gennem observationer og løbende samtaler, at gruppen faktisk tilgodeser et behov for den tosidede reflection, hvor begge dele anvendes i forbindelse med evaluering af både proces og produkt. I et af de ovenstående citater bliver det tydeligt, at Charlotte og Karen opfatter det reflektive som flere ting; de henviser både til det reflektives betydning på RUC som en bestemt tænkemåde, der skal sætte valg og opgaver ind i en større argumentatorisk sammenhæng, og de tænker også på den reflektive dimension i forbindelse med (selv)evalueringen af forløbet, hvor de blandt andet skal mødes med udviklingschefen for at snakke om, hvordan det er gået. Charlotte bemærker tillige, at den universitære kontekst giver en unik mulighed for refleksion – en luksus, som man nok ikke får adgang til ude i virkeligheden, hvor alting skal gå så stærkt. Således kan deres frustrationer over fornemmelsen af at miste det evaluerende og reflektive element i arbejdet måske ses som et udtryk for, at de i traditionelt studiearbejde befinder sig i en stærk evaluerende og kritisk reflektiv og dekonstruerende tradition, der provokeres når de også skal konstruere nye ting, samt i dette tilfælde gennemføre dem.

Det handlingsorienterede kommer ind, når de studerende enten tester noget eller kaster sig ud i noget uden de store tanker bagved, eller når de møder et krav fra omverdenen, som de er nødt til at forholde sig til og sætte i relation til deres ide som den anden form for evaluering.

Igen synes disse to studerende at skulle konstruere en 'spiselig' menu for sig selv som personer, men også som gruppe overfor samarbejdspartneren, og den løbende analyse og evaluering af tingene fordrer mange diskussioner og valg, hvor de mødes på midten. Gennem deres skriftlige opgave, hvor de løses fra forpligtelserne overfor Herlev Hospital, får de mulighed for at aktivere deres akademiske tilgang noget mere, og her konstruerer de i høj grad en evaluerende, reflektiv dimension på begge niveauer.

I denne gruppe kan man ikke umiddelbart sige, at udnyttelsesaspektet i den entreprenante proces ligger som den sidste del af de tre elementer. Det er min oplevelse, at de to studerende kontinuerligt er i interaktion med omverdenen via deres netværk, underleverandører, og deres samarbejdspartner. Udnyttelsen af den mulighed – den idé – som de arbejder med, foregår løbende fra start til slut, og den hænger sammen med deres integration af action og reflection i de to andre dele af processen.

Midt i forløbet sker den konkrete exploitation i form af afviklingen af selve eventen, hvor ideen udføres, sådan som de har analyseret og forhandlet sig frem til gennem planlægningen af den. I denne situation handler de studerende og alle deres hjælpere naturligvis i praksis, men de har indlagt mulighed for refleksion på flere planer samtidig; igennem hørespillet får de besøgende mulighed for at synke ned i en refleksiv tilstand, som de efterfølgende skal tale med de studerende om. De studerende skaber til gengæld i kraft af dette data om de besøgendes refleksioner og oplevelser, som de senere i opgaven kan anvende til analyse af ønsker til Fremtidens Hospital.

Da vi skilles, mangler de endnu at bearbejde de indsamlede data, som de begge glæder sig meget til at analysere og skabe brugbar viden ud af til Herlev Hospital.

(Ud)dannelsesrejse 2 – Hvad drømmer du, Grønland?

Den anden (ud)dannelsesrejse, som jeg har fået lov til at følge på RUC, bringer den entreprenante proces af andre veje end den første – både hvad angår gruppens størrelse, deres muligheder og deres erfaringer. Her møder jeg en samling af seks meget forskellige personer, som på hver deres facon bidrager til dét, man kunne betegne som et kludetæppe af forventninger, holdninger og indsats i forløbet. Modsat den første gruppe – Fremtidens Hospital – er der ikke en tydelig fælles linje i forhold til de involverede personers engagement til at starte med. Den viser sig snarere efterhånden som projektet skrider fremad, og den vedbliver på nogle punkter at være forskellig fra person til person. Den sociale konstruktion af gruppearbejdet såvel som ideen bliver derfor en rejse med mange udsving og interesser, der skal danne en helhed, som de må navigere indenfor i forløbet.

Gruppen består af fem kvinder og en mandlig studerende; Pia, som har en uddannelse som lærer bag sig, og ellers har en humanistisk basisuddannelse med sig fra RUC. Dan, som har læst virksomhedsstudier på RUC, og dermed ikke er fra humaniora som de øvrige fra gruppen. Henriette, der har læst fransk, og Kristina, Nanna og Henriette, som jeg ikke får den specifikke humanistiske uddannelsesretning på ud over, at de har taget basisuddannelsen på humaniora. Jeg møder dem for første gang som gruppe, da jeg på den anden undervisningsgang går rundt efter min præsentation, og lytter til de forskellige grupper arbejder med de økonomiske aspekter af ideerne. Jeg bemærker, at de sidder med et excel regneark, og ser ud til at have nogenlunde styr på udgifter og mulige indtægter allerede nu kun et par uger inde i projektet. De synes dog ikke selv, at de i forhold til nogle af de andre grupper kan sige særligt meget om det økonomiske, da de har behov for mere tid, fordi der er mange ubekendte faktorer. Mens vi taler sammen om henholdsvis deres og

mit projekt, indvilliger de i at deltage i forskningsforløbet, og vi aftaler, at jeg kan være med til deres gruppemøder udenfor undervisningen om tirsdagen, hvor de skal til at mødes fast.⁸⁶

Dermed begynder også en rejse for forskeren ind i den næste idé sammen med disse studerende.

Fortællingen

En kompleks, timet og vidtrækkende idé

'Hvad drømmer du, Grønland' er en idé og et projekt, der handler om en gruppe danske studerende, der kobler overgangen til det grønlandske selvstyre med skolebørns nedskrevne drømme om fremtiden – formidlet af kunstnere til et bredt publikum. Visionen er skrevet indledningsvist i den endelige rapport, som de indleverer, efter at have arbejdet med projektet i næsten fem måneder:

*"Nationaldagen den 21. juni er en oplagt lejlighed til at sætte fokus på det grønlandske folks drømme om fremtiden. Vi ønsker at kaste lys over og skabe refleksion omkring de unge grønlanderes forventninger, håb og drømme for fremtiden da de netop er fremtiden for Grønland. Vi ønsker at udfordre den danske stereotype opfattelse af Grønland og det grønlandske folk som historierne om vold, misbrug og druk opretholder. Vi ønsker igennem refleksion at facettere denne opfattelse. Vi mener at refleksion gøder jorden for en bedre fremtid for Grønland og forholdet mellem det grønlandske folk og danskere."*⁸⁷

Dermed går det op for mig, at også denne RUC-gruppe indbygger et refleksivt element i selve ideen, som der ikke er taget højde for i modellen for den entreprenante proces.

Det er Dan og Kristine, som introducerer holdet for deres ide 'Hvad drømmer du, Grønland?'. I den første uge har de forsøgt at sælge den til forskellige personer, men de kommer i tvivl om, om der er andre, som gider være med i gruppen, og derfor går de så småt i gang med at arbejde på ideen. Da de endelig bliver samlet med de seks gruppemedlemmer, fortsættes idé udviklingen. Michelle er den eneste i gruppen, der i forvejen har en smule berøring med det grønlandske emne, da hun har en bekendt, som kommer fra Grønland. Hun virker ikke som den mest synlige i gruppen, da hun er en forholdsvis stille pige, men de andre siger om hende, at hun er en typisk netværkertype, som de har stor gavn af, da hun er god til at skabe nye kontakter og udnytte dem, hun allerede har.⁸⁸ De andre er hoppet med på ideen, fordi de syntes, at det lød spændende med at koble overgangen til selvstændighed med en kulturel performance. De har ikke haft nogle faglige eller personlige forudsætninger, der har guidet dem i retning af denne ide og denne gruppe. De udtrykker endda ved en senere lejlighed, at de igennem forløbet har anset ideen for at 'tilhøre' Dan og Kristine, fordi de fandt på den, og at de faktisk har været tilbageholdende med at forsøge at udvikle på konceptet. De

⁸⁶ Se bilag 4 side 31

⁸⁷ Se bilag 16 side 384

⁸⁸ Se bilag 7 side 139

fortæller, at de brugte hele den første måned på at tale om ideen, forstå den, og få den samlet til en helhed med respekt for den oprindelige tanke og for de to ophavsmænd.⁸⁹

Efterhånden som tingene tager form, fremkommer en idé til en event, som er ganske kompleks. Gruppen ønsker at give mulighed for refleksion og udvikling på tre niveauer:

”Formålet inkluderer refleksion på i alt tre niveauer da også kunstnere fortolker og reflekterer, og publikum til sidst kan se begge de to andre refleksionsled sidestillet. Fortolkning, refleksion og ny meningsdannelse er de processer, som vi gerne vil have elever, publikum og kunstnere igennem.”⁹⁰

Denne ambition stiller de studerende overfor en ganske udfordrende opgave, da de skal lykkes med først at få grønlandske skoler og elever til at vise interesse for konceptet og producere nogle essays. Dernæst skal de overtale et antal kunstnere til at fortolke de indsamlede essays, og gratis lave kunstværker, som dernæst kan udstilles for et publikum, som efterfølgende skal inspireres til at komme til selve eventen.

Den humanistiske akademiske tilgang fornægter sig ikke. I denne gruppes opgave bliver det tydeligt, at det refleksive i den mere faglige forstand også er inkluderet – eksempelvis når de adresserer de udfordringer, der kan være forbundet med et projekt, der vil komme til at berøre folks forestillinger om grønlandere:

”I kulturer konstrueres fælles forståelser af tegnenes indhold. De konnotationer et tegn følges af kan siges at være den stereotype kulturelle opfattelse af tegnet. Eventen skal gerne udfordre forståelser som normalt genereres, når for eksempel tegnet G-R-Ø-N-L-Æ-N-D-E-R anvendes. Dermed ikke sagt at vi kan omstyrte eksisterende konnotationer forbundet med tegnet G-R-Ø-N-L-Æ-N-D-E-R, men vi kan få folk til at reflektere over hvad det grønlandske folk står for før og efter eventen.”⁹¹

Ideen og arbejdet med den har således mange lag. Gruppen beskriver ved flere lejligheder, at de synes opgaven er overvældende, da de mangler kendskab til processerne på flere fronter. De besidder ifølge dem selv således ikke umiddelbart kernekompetencer indenfor områderne Grønland, markedsføring, kunst og kultur, fondsmidler og økonomi. De har ikke tidligere erfaringer med den form for projektarbejde, som de kan trække på. Gruppen konstituerer kontinuerligt sig selv som novicer med et idealistisk projekt, som bliver svært at finde retning i, og gennemføre.

Angående timingen viser det sig, at den både er perfekt og problematisk for projektet. Overgangen til selvstændighed i slutningen af juni matcher deres ønske om at belyse de grønlandske børns tanker om fremtiden, formidlet gennem kunst som en event, og giver dermed relevans til ideen. På den anden side erfarer gruppen, at der allerede er meget fokus på denne begivenhed, og at

⁸⁹ Se bilag 7 side 129

⁹⁰ Se bilag 16 side 385

⁹¹ Se bilag 16 side 386

forskellige aktører har været i gang med at forberede arrangementer og tiltag, der kommer til at konkurrere om opmærksomheden.⁹²

En central udfordring for de studerende er den geografiske afstand til Grønland, hvor eventen skal initieres fra. Projektets fremdrift generes af, at det er svært at kommunikere via internettet, som ofte ikke fungerer deroppe, og at alting skal foregå fysisk adskilt. Det betyder, at gruppen oplever sig selv som en form for lukket enhed, der forsøger at styre tingene nede fra Danmark, mens de i virkeligheden burde befinde sig tættere på for at kunne mærke det, der foregår. Flere gange hører jeg dem tale om, at de så gerne vil mærke grønlænderne for at kunne sætte sig ind i deres virkelighed. I stedet føler de sig nødsaget til at læse om Grønland, skolesystemet og kulturen for at kunne navigere i situationen og få grønlændere med på deres idé.⁹³

De mange interesser

Både internt og eksternt er der mange personers interesser at håndtere, og det påvirker processen for denne gruppe studerende.

Nogle fra gruppen er motiverede af at komme derop, og brænde personligt for det, mens andre ønsker en lettere måde at gøre tingene på. Deres fritid skal inddrages, nogle er dovne, en enkelt går ud af gruppen, én bestemmer og styrer tingene, og én stiller kritiske spørgsmål. De virker som en gruppe, der ikke oplever specielt stor sammenhæng, og deres indsats varierer. Til gengæld synes der ikke at opstå åbne konflikter til trods for, at nogle arbejder noget mere med ideen end andre. De har tilsyneladende en udtalt aftale om, at det i denne gruppe er legalt at yde efter evne eller lyst.

Det komplekse i ideen går igen i relation til de mange eksterne interesser, som gruppen skal håndtere. Der synes at være en del mulige målgrupper, som de kan operere med. Dette viser sig særlig tydeligt i en undervisningssituation, hvor en gæsteforelæser skal lære dem om dette emne, som de studerende på Performanceuddannelsen ikke ser ud til at have kompetencer indenfor, i modsætning til de studerende på SDU, der læser en decideret kommunikationsuddannelse. Denne gruppe mangler begreber og metoder til at gribe processen an på, og jeg noterer flere gange i observationsmaterialet, at det er svært at bevare mig selv i forskerrollen, da jeg med min baggrund ville kunne hjælpe dem med at definere målgrupper og kommunikationsstrategier.⁹⁴

I en anden situation opstår problematikken med at få adskilt og defineret de forskellige målgrupper og interesser, da gruppen skal afholde en stiftende generalforsamling som et obligatorisk led i deres planlægning og afvikling af eventen. Her fremgår det af optagelserne, at de er nødt til at indlemme alle tre niveauer af aktører i selve formålsparagraffen for at kunne søge midler og oprette en forening ud fra de rigtige forudsætninger:

⁹² Se bilag 16 side 387

⁹³ Se bilag 5 side 61

⁹⁴ Se bilag 4 side 36

Pia: "Jamen, det var også sådan mere overordnet; hvad vil vi, er vi for børn og unge, er vi for...hvad er det, vi vil? Er vi en social forening, er vi?"

Henriette: "Altså, nu tænker jeg lige lidt tilbage til det her med formålet er, at de her unge i alderen 12-20, bla, bla, bla, er det virkelig det overordnede formål? Er det ikke også at skabe noget fællesskab, og få lavet noget i lokalsamfundet omkring denne her event?"

Pia: "Ja, hvad er det overordnede formål? Det er vel ikke, jeg synes også det..."

Kristine: "Jamen, altså, det står jo her; Foreningen – 'Hvad drømmer du, Grønlands' formål er at arrangere og afvikle en kulturel event i Grønland. Ja, mmmm, der op til nationaldagen d. 21. juni sætter fokus på Grønlands selvstændighed.....selvstyre, står der. Formålet er, at unge i alderen 12-20 år i Grønland reflekterer over deres fremtid... og at der ud fra disse refleksioner skal skabes et kunstnerisk produkt eller værk."⁹⁵

Her ses gruppemedlemmerne aktivere en metadiskussion om formålet i kraft af paragraffen, der tvinger dem til at blive klare på forudsætningerne for ideen. Pia har på fornemmelsen, at der er to former for formål, mens Henriette som gruppens socialt konstruerede og uformelle ledelsesressource henviser til deres beskrivelse, og dermed lukker diskussionen.

Fordi gruppen operer med et tre-delt koncept, bestående af de grønlandske børn og skoler, kunstnerne og publikum, må de hele tiden balancere både deres opmærksomhed og deres diskussioner mellem disse tre lag. Hvad én aktør ønsker, behøver ikke nødvendigvis være, hvad en anden vil. Hvis aftalerne ændres et sted, påvirker det de andre aktører og lag i projektet. Igen opstår følelsen af at være projektleder snarere end projektmager blandt gruppens medlemmer – de må ordne praktiske spørgsmål og styre processer, som de ofte ikke har tid til. Ofte må de inddrage deres fritid i alle opgaverne, og ved en enkelt lejlighed oplever de at skulle løse problemer for en kunstner, der skal have hentet sit kunstværk i en bil i Jylland, og som tilmed opfører sig dårligt overfor den ene studerende:

I: "Altså, var det fordi der ikke var tid til at styre det? Der var ikke så meget tid?"

Kristine: "Nej, der var ikke så meget tid. Problemet med ham kunstneren der, som lige pludselig....Det var det billede der, og så kørte Pia over og hentede billedet, og så kunne det sidste billede ikke være i bilen fordi det var for stort, og så opførte han sig som en femårig dreng, der blev helt vildt sur, og gik op på sit værelse. Og så måtte vi i gang med at finde en transport, der kunne køre derover, og vi havde ikke særlig mange penge, og.....altså, jeg fik i hvert fald talt rigtig meget i telefon den dag, og fordi så var der pludselig ikke noget andet tryk, der blev dyrere end beregnet, og sådan frem og tilbage."⁹⁶

⁹⁵ Se bilag 8 side 155

⁹⁶ Se bilag 7 side 116

Kritisk fase – plan A eller B?

I slutningen af marts, og således i midten af semestret, møder jeg igen de studerende til noget gruppearbejde, som skal vise sig at udvikle sig til at blive et kritisk vendepunkt i gruppens forløb på godt og ondt. Alt imens de sidder og diskuterer en del praktiske udfordringer og informerer hinanden om de opgaver, som de hver især har arbejdet med i ugens løb, åbner Michelle op for spørgsmålet om plan A eller plan B, som hun kalder det. Det går op for mig, at gruppen i et stykke tid mere eller mindre bevidst har opereret med to scenarier, som de har forsøgt at tænke med ind i planlægningen, eftersom det har vist sig, at ambitionen om at afholde eventen i Grønland kan være for overvældende. Men der er ikke enighed i gruppen om, hvad de skal satse på, og hver person har forskellige motivationsfaktorer, der spiller ind på deres holdning. Michelle har grundlæggende behov for en retning og et valg omkring lokation for at holde energien og modet oppe, mens Henriettes motivation for at placere eventen i Danmark handler om at kunne forestille sig det realistisk. Pia, derimod, er meget opsat på at afholde eventen på Grønland for at bevare det autentiske:

Pia: "Får vi dimensionen med læring med, hvis det ikke bliver autentisk?"

Michelle: "Autentisk for hvem – dem eller os?"

Pia: "Hvordan kan man have drømmere, der sidder deroppe, til at gøre noget for sig, hvis det skal placeres hernede?"

Dan: "Projektet skal stadig være spændende, og for mig vil det være en stor motivationsfaktor at komme derop. Det er dog nemmere i Danmark, men så skal projektet re-tænkes. Det giver dårlige vibes at få grønlandske børn til at drømme, og så give det til et dansk publikum."

Pia: "Vi SKAL være der! Jeg har aldrig set eller mødt en grønlander."

Dan: "Vi skal holde os udenfor. Vi er arrangører."

Henriette: "Det er jo ikke et antropologisk projekt. Og man udnytter ikke folk fordi man viderebringer deres essays og kunst."

Kristine: "Måske er konkurrencen større i Grønland, da der pt er meget fokus på selvstændigheden."⁹⁷

Der opstår en forhandling i gruppen, som skelner mellem en moralsk dimension og en pragmatisk. Hele fem divergerende synspunkter dukker op, og samtalen synes central for den videre sociale konstruktion af motivationen og hele idégrundlaget i gruppesamarbejdet. Diskussionen kører videre i gruppen, hvor Dan og Pia vil kæmpe for at bevare eventen i Grønland, mens de andre trækker i den anden retning. Kristine synes at styre situationen ved at tale om for og imod begge scenarier, og foreslår planlægning i forhold til tidslinjen, vejledning og deres samarbejdspartnere.

Det nærmer sig en egentlig konflikt, idet de nu begynder at tale om, at det kan blive nødvendigt at dele sig op, fordi de vil noget forskelligt. Pia er meget tydeligt påvirket af situationen og føler sig reduceret til praktisk organisator uden føling med det vigtige:

⁹⁷ Se bilag 5 side 59

*Pia: "Måske er vi bare projektledere og organisatorer, og intet andet! Er det bare mig, der er irriterende, men vi skal have en eksamen, være projektledere og organisatorer, og jeg vil bare gerne være personligt engageret. Jeg vil ikke være en 'what ever projektleder'."*⁹⁸

Dan bakker op omkring det personlige engagement, og mener, at plan B er så nem, at han får meget lyst til at arbejde for plan A. Kristine svarer, at dét at knokle røven ud af bukserne for plan A handler om at skrive ansøgninger (Tine: til fonde) og vente!, hvortil Henriette siger, at hun snart har brug for at handle, og være kreativ og konkret. Hun vil droppe ud af uddannelsen, hvis det skal være så bureaukratisk og kedeligt⁹⁹. De ender op med at beslutte, at de har behov for at vende det med deres vejleder, og gruppen tager en spisepause, inden de skal arbejde videre med de andre og mere praktiske ting, som skal nås i dag. Således bliver det tydeligt, at denne gruppe konstruerer en opposition mellem projektledelse som en form for rugbrødsarbejde overfor et personligt drive med den kreative og idealistiske kraft som basis. Det er ikke splittelsen mellem den traditionelle humanistiske arbejdsform og den entreprenante, men to arbejdsformer indenfor et entreprenant fag, der giver anledning til frustration.

Efter pausen bemærker jeg, at de ser ud til at anvende en teknik, som de lader til at være fortrolige med. De spørger ind til hvem, hvad, hvor, hvorfor, og andre hv-spørgsmål for at konkretisere retningen på eventen. I løbet af denne snak begynder de at tale om plan A i datid, og det varer ikke længe inden de aftaler, at de hver især skal lave en plan for de to scenarier, og så tage den endelige beslutning efter vejledning. I mine notater skriver jeg, at jeg fornemmer, at jeg er dumpet ned i et af deres betydningsfulde møder i forhold til projektets og gruppens bæredygtighed og fremtid, og at de klarer skærene ved at tage et ubevidst valg om at gå på kompromis med idealerne, og placere eventen det mest realistiske sted.¹⁰⁰

Gruppen ender med at lave en endelig aftale med Det Grønlandske Hus i København om at få hjælp til at afvikle eventen i deres lokaler, og til at markedsføre den i dansk regi, hvor de gør brug af Det Grønlandske Hus' netværk og erfaringer. Fra nu af arbejder de fokuseret med Plan B, og for at få stablet alle led af eventen sammen for endeligt at kunne afholde den i midten af juni. Plan A får eftermæle som det ideelle projekt, mens plan B meget symbolsk bliver det næstbedste for gruppen.

Lykkedes vi?

Der er ingen tvivl om, at personerne i denne gruppe oplever at gå på kompromis både med sig selv og de andre under forløbet 'Hvad drømmer du, Grønland.' De startede ud med en stærk følelse af sammenhold og optimisme omkring gruppesamarbejdet, hvor de anser solidaritet, hjælpsomhed og støtte som elementer, der kan dæmpe noget af den usikkerhed og stress, der er forbundet med opgaven i faget. Da de fem af gruppens medlemmer udfylder Blop Tree øvelsen i starten af forløbet,

⁹⁸ Se bilag 5 side 60

⁹⁹ Se bilag 5 side 60

¹⁰⁰ Se bilag 5 side 62

er det kendetegnende for de fleste, at de oplever en tre-delning mellem spænding, gruppesammenhold og pres.¹⁰¹ Da vi gentager øvelsen i slutningen af semestret på fire af gruppens medlemmer, viser der sig et mere broget billede. Fælles for alle studerende er, at de føler sig lettede og afslappede, men der er to personer, som føler sig alene i gruppen, og den ene af disse to skriver *flov, skuffet, forvirret*. Hun forklarer, at hun undrer sig over, at hun aldrig rigtig engagerede sig i processen, og påtog sig et ansvar.¹⁰² De andre to markerer fortsat gruppesamarbejdet som en væsentlig og positiv faktor.¹⁰³

Jeg tror ikke, at det står helt klart for gruppen, om de er kommet i mål med deres opgave og forventninger, og det virker heller ikke som om de er helt afklarede med, hvilke forventninger, der er blevet arbejdet under. Alt efter synsvinklen kan succesen vurderes;

Gruppen oplever som tidligere nævnt, at de må aktivere den – for dem – mere praktiske og administrativt orienterede rolle som projektledere, da de vælger at flytte den oprindelige idé fra Grønland til Danmark, fordi betingelserne ikke synes at være til stede for at gøre det som tiltænkt. Således opfatter gruppens medlemmer projektlederfunktionen som en funktion, de skal anvende, når der skal tages beslutninger, og når realismen af ideerne skal bedømmes. Samtidig henviser de til, at de har brugt meget tid på at vente på svar fra mulige interesserede aktører til eventen, og at denne venten har nedtonet deres begejstring og kreativitet, som har været en vigtig ting for de studerende i denne gruppe. De har ventet på at få lov til at være aktive og kreative, men virkeligheden har været en anden, og det har været frustrerende¹⁰⁴. Således konstruerer de sig selv som kreative og handlingsorienterede i udgangspunktet, men bundet af projektledelsesopgaver.

Ser man derimod på, om de har fået løst opgaven, må man sige, at det har de gjort, og de har tilmed gennemført en kompleks event med mange faldgrupper. Pia siger i den forbindelse, at den store tilfredshed kom, da de stod til selve eventen, og præsenterede den overfor publikum, mens det rent eksamensmæssige mere var et spørgsmål om at gå ind til den sceance, og sige noget om det. De er dog alle tilfredse med resultatet – også omkring eksamen.¹⁰⁵

I denne situation diskuterer gruppen forskellen mellem at blive bedømt på en ren teoretisk og intern universitetsopgave og en praktisk, ekstern. Kristine siger blandt andet, at det uanset opgavens karakter ville være vigtigt for hende at få en god bedømmelse, hvis hun ellers har været engageret og tilfreds med en opgave, men at der i dette forløb er nogle andre måder, man bliver bedømt på:

Kristine: ”Man er måske ikke lige så udstillet, fordi du hele tiden kan gemme dig bag ved de ord, du har skrevet. Men hvor du afvikler events, så står du ligesom...og folk kan se det på en anden måde.”¹⁰⁶

¹⁰¹ Se bilag 2 side 14-15

¹⁰² Se bilag 7 side 111

¹⁰³ Se bilag 7 side 112

¹⁰⁴ Se bilag 7 side 126

¹⁰⁵ Se bilag 7 side 119

¹⁰⁶ Se bilag 7 side 120

De ender med at få henholdsvis 10 og 12 som karakterer, og dermed er selve det faglige forløb en succes for disse studerende, omend nogle af dem sidder tilbage med en fornemmelse af, at de ikke fik præsteret på det niveau, som de startede ud med at have ambitioner om. En fra gruppen fortæller mig efterfølgende, at der desværre ikke kom så mange til selve eventen, men at de havde en sjov og udfordrende dag, og jeg ser billeder fra afviklingen af den i Det Grønlandske Hus, som var særdeles tilfredse med gruppens indsats.

Da jeg spørger ind til deres forventninger om at skulle være kreative som succesparameter, overfor det projektledermæssige, kommer vi ind på det innovative element i deres idé:

Pia: "Jeg synes det er gået lidt langsomt, ikke. Det er gået sådan lidt trægt med vores innovation, ikke"

Henriette: "Men innovation...så ligger der, at man skaber noget nyt, ikke?"

Pia: "Det er egentlig sådan lidt det samme som kreativ, ikke?"

Kristine: "Men innovation...det synes jeg er sådan et ord, der bliver brugt i erhvervsliv og forskning."

Pia: "Det er vel også noget med at se muligheder."

Dan: "Jeg ved ikke...jeg synes sådan startprocessen og hele det der gruppedannelse. Måske ikke lige præcis gruppedannelsen, men efter gruppedannelsen, hvor man skulle sidde og lave...det synes jeg faktisk var ret innovativt."

Henriette: "Det synes jeg også."

Dan: "Og altså helt klart også den sjoveste tid. For det er da klart sjovest at finde ud af, hvad der skal ske. Det kan også være sjovt at realisere det, men jeg synes måske i virkeligheden, at det har været...men jeg synes helt klart, at det sjoveste var at sidde og diskutere hvad, der skulle ske, og være sådan lidt urealistiske på en eller anden måde."¹⁰⁷

Således lader det til, at denne gruppe sidestiller projektlederfunktionen med det lav-praktiske og deres forhandlinger internt og eksternt, mens det innovative og kreative kan opstå i de 'oaser', hvor de får tid til at sidde og skabe og diskutere ideen på et mere abstrakt plan. Dette står lidt i modsætning til det innovative repræsenteret i litteraturen som en aktivitet, hvor man implementerer værdi som produkter eller services, og her mener jeg, at deres studiemæssige identitet træder ind som forklaringsfaktor, idet de betragter de innovative og kreative aspekter som bundet op på den dekonstruerende og konceptudarbejdende del af forløbet.

Gruppens erfaringer og læring rent fagligt ser ud til at komme til udtryk i en snak, hvor jeg spørger ind til deres mulighed for at reflektere og teoretisere over processen og resultatet. Denne gruppes idé indeholder elementer af ønsket om refleksion, og derfor finder jeg det interessant at dykke ned i det som endnu en dimension af deres oplevelser:

I: "Ja, fordi det var så mit næste spørgsmål. Det var hvordan I kunne reflektere over, om det var en del af jeres projektopgave? Om I sådan inden I afleverede den kunne nå

¹⁰⁷ Se bilag 7 side 127

at reflektere lidt over jeres forskellige valg – fx det her med, at I valgte at lægge det i Danmark i stedet for på Grønland. Kunne I teoretisere og reflektere over det?”

Pia: ”Det kom jo lidt sådan, at det var et nødvendigt onde, ikke. Det var sådan lidt en konsekvens, vi var nødt til at tage. Nogle af de beslutninger undervejs er jo også blevet lidt til fordi, okay, den her kunstner kan ikke...vi tager den her. Der er jo ikke...det er selvfølgelig ikke sådan noget, man siger til eksamen i går, men altså, det er blevet lidt til; okay, vi kan ikke få andre, vi gør det her. Vi kan ikke komme til Nuuk, vi gør det i Det Grønlandske Hus, altså. Vil I ikke give mig ret i det, altså?”

Henriette: ”Jo”.

Pia: ”Der er mange af beslutningerne, der er blevet til, fordi vi ikke kan få fat i nogen andre, vi har ingen penge, så gør vi sådan her. Vi skal have afviklet det eksamensprojekt. Vi skal være projektledere, og så må vi få det bedste ud af det, ikke?”

Dan: ”Ja, vi har startet med et eller andet ideal, og så piller vi det ned derfra, og handler ud fra, hvad der kan lade sig gøre.”¹⁰⁸

Pia: ”Ja”.

Denne gruppe konstruerer således en fælles opfattelse af, at manglen på styring og alle kompromiserne har dæmpet det idealistiske og det innovative i deres idé. De har på den måde følt sig ramt af virkelighedens betingelser, og har forsøgt at komme igennem så helskindede som muligt. De mener selv, at deres opgave er et resultat af en efterrationalisering, hvor de skulle argumentere historisk for valg, som egentlig var udenfor deres rækkevidde.

Selvom jeg opfatter gruppen generelt som seriøse omkring planlægning og afvikling af denne ambitiøse event, vidner processen også om et element af leg eller ’laden som om’, hvor de studerende laver sjov med opgaven. Dette viser sig eksempelvis under deres stiftende generalforsamling, hvor deres forsøg på at styre arbejdsgangen professionelt ofte går i en anden retning:

Kristine: Ok, hvad med at skrive, at øhh, et medlem kan ekskluderes, hvis medlemmet ikke opfylder...altså, går ind for formålet? Man kan vel godt skrive: Hvis mere end 50% af foreningens bestyrelse mener et eller andet.”

Pia: ”Nåh, så kan man nedlægge veto?”

Kristine: ”Ja.”

(de skriver det ind)

Dan: ”Må jeg godt spørge om noget off the record? Er der fyret op for det der mad derinde?”

Pia: ”Jeg putter maden i ovnen. Skal vi så lige sige, at der er et medlem, der går?”

Dan: ”Ja, der gives tilladelse til at...skal det være tilladt?”

Henriette: ”Ja, det kan det da godt være.”

Kristine: ”Vi kan altså ikke vedtage paragraf 3 før Pia kommer tilbage.”

¹⁰⁸ Se bilag 7 side 121-122

Dan: ”Hvis stemmetælleren føler, at hun har brug for en smøg”(griner)

Pia: ”Så skal du altså lige røre det der kød rundt med noget hvidløg.”

De griner¹⁰⁹

Således ser det ud til, at disse studerende har befundet sig midt imellem idealer, leg og virkelighed, og har oplevet, hvordan virkeligheden til tider overmander de ønsker og forventninger, som man kan have til sit projekt og sine medstuderende. Denne snak har vi dagen efter deres fine eksamen, men de vurderer selv succesraten på mange planer, og karakteren er kun én blandt flere.

Da vi skilles for sidste gang på denne dag, fornemmer jeg således en blandet følelse og oplevelse for denne gruppe af stærkt engagerede og delvist desillusionerede studerende, som ser frem til en god lang sommerferie, inden de spredes for alle vinde.

Humanister og entreprenører

Lige som med de øvrige grupper gennemfører jeg med disse studerende en øvelse, der har til formål at åbne en diskussion om deres forestillinger om eget arbejdsforløb i relation til dét at være humanist og arbejde entreprenant – eller ikke.

Da de går i gang med at udvælge ord, der kan karakterisere den måde, de reelt har arbejdet på som den første del af øvelsen, står det klart, at denne gruppe har behov for at forhandle sig frem til, hvilke ord, de vil benytte – dels fordi de er fem personer med hver deres holdning, og dels fordi de har forskellige oplevelser af deres måde at tilgå opgaven og forløbet på. Eksempelvis vil Henriette gerne tildele de andre betegnelsen *ihærdig*, fordi hun mener, at alle på nær hende selv har arbejdet ihærdigt og engageret, mens hun selv ofte har tvivlet og følt sig uegnet til at løse de få opgaver, hun har fået tildelt.¹¹⁰

Og Pia vælger kompetencen med at *opsøge ny viden* til Kristine, både fordi hun har været i stand til at se tingene ovenfra i relation til at skulle skrive en opgave om det, at være på forkant med alting og se behovene. Kristine svarer, at en vigtig motivation for hende også har været at bidrage med noget viden til samfundet, og at de derfor også bør tage den *idealistiske* med – ikke mindst fordi der står så mange steder i deres opgave, at de har ønsket at reflektere og få andre til at reflektere gennem projektet. Dette bakker Dan op omkring.¹¹¹

Gruppen ser også ud til at forstå forskellige ting ved nogle af ordene, som de vælger. De veksler imellem ord, der forklarer, hvordan de har håndteret projektet, og ord, der både kan stå for noget, de ikke gjorde nok og noget, som nogle mener, de har praktiseret:

¹⁰⁹ Se bilag 8 side 157

¹¹⁰ Se bilag 7 side 138

¹¹¹ Se bilag 7 side 137

Henriette: "Altså, jeg synes i hvert fald risikovillig i og med, at vi har haft et projekt, hvor vi ikke har vidst hvad resultatet har været på selve dagen, og kun to dage før, faktisk. Og det har vi levet rimelig godt med."

Kristine: "Ja."

Pia: "Jeg synes måske alligevel, at vi har manglet lidt. Altså, manglet lidt den der impulsiv. Altså, vi har næsten været mere sådan resultatorienterede. Har vi ikke det, sådan i forhold til at være risikovillig og impulsiv?"

Henriette: "Det kommer an på, hvordan man læser det, for det har du også ret i. Det er jo ikke sådan, men jeg tænker sådan i forhold til, at vi har været bevidste om, at der har været en risiko ved, at vi faktisk ikke har haft nogen kontrol med det, vi har lavet. Der synes jeg, at man er risikovillig på den måde."

I: "Måske er det, du siger en evne til at håndtere den risiko, der ligger i det?"

Henriette: "Ja, være klar over, at der er den risiko."

I: "Så det er ikke noget, I har opsøgt?"

Henriette: "Nej, ikke på den måde."

I: "Det er nok mere det, du tænker?"

Pia: "Ja, jeg synes måske, at vi har manglet at være mere impulsive og nu gør vi bare det her, vi satser lidt. Vi har måske været sådan meget nøgterne og..."

Dan: "Rationelle."

Pia: "Ja, i forhold til at være sådan: Vi gør det, vi prøver, vi satser. Vi har måske hele tiden bremset os selv og sagt nej, vi må også være realistiske, ikke?"

Dan: "Jeg synes som udgangspunkt, at det jo egentlig er risikovilligt at ville satse på at lave en event på Grønland, hvor man ikke kender et øje, og ikke ved hvordan...og skal ud og søge så mange penge og alt det der."¹¹²

Hvad drømmer du, Grønland ender med at vælge følgende ord, der kan karakterisere enten hele gruppen eller personer fra gruppens måde at arbejde på i forløbet: *rationel, heldhedsorienteret, resultatorienteret, vedholdende, risikovillig, anti-impulsiv, opsøger ny viden, idealistisk, empatisk, ihærdig, gruppeorienteret, ildsjæl, forstår kompleksitet, mange jern i ilden og netværker.*

De er ikke helt enige om, hvorvidt kompleksiteten angår deres evne til at forstå processerne i det projektet og navigere i det, eller om det dækker over selve projektets karakter. Kristine nævner i den forbindelse en episode:

Kristine: "Det var mere som Dan sagde, at man tog nogle opgaver på sig, der et eller andet sted var udfordrende. Jeg kan huske den første dag, da jeg kom hjem ligesom og præsenterede det hele for min far, som har arbejdet meget med projekter og sådan noget. Han kiggede bare på mig og sagde: det kommer kraftedeme aldrig til at lykkes! Den var den holdning, det var. Jeg blev så skidesur, for den har de ligesom begge to. Det med at være rationelle. Altså, de fik ligesom ret i, at det ikke lykkedes at komme til

¹¹² Se bilag 7 side 136-137

Grønland, men hvor man bare ville sige; ja, men jeg gider ikke tage en vej, der er sikker.”

Pia: ”Jeg var ellers overbevist om, at det kunne lade sig gøre, faktisk...”

Kristine: ”Jeg ved ikke, om man kan sige sådan noget med, at man går af en usikker sti?”¹¹³

Dernæst går vi videre til den anden del af øvelsen, hvor gruppen bliver bedt om at udvælge et antal ord, der kan illustrere, hvordan de tænker om sig selv som humanister generelt, eller hvordan de tænker om andre humanister – i Dans tilfælde, da han ikke selv er humanistisk uddannet.

De er ret enige om, at ord som *forstår kompleksitet, går i dybden, individualist, stiller spørgsmålstejn til tingene, helhedsorienteret, opsøger ny viden, metode-orienteret, spotter trends og muligheder, skabende, specialiseret, kreativ, overfladisk, gruppeorienteret, forstår situationer og mennesker og empatisk* dækker over humanister, som de både anser for bløde og indadvendte, samtidig med, at de ofte er dem, der kommer med de gode ideer, og kan overskue helheder, samt sætte sig ind i mennesker og situationer.

I forlængelse heraf sammenligner vi de to bunker af ord, og konstaterer, at fem ord (*forstår kompleksitet, helhedsorienteret, opsøger ny viden, gruppeorienteret og empatisk*) går igen i deres måde at arbejde på og deres syn på humanister. De studerende fortæller, at de kreative dimensioner hører til på humanister, fordi de er gode til at mærke, hvad der rør sig, og at det samtidig også kan være frustrerende, fordi denne diffuse kompetence kan gøre undervisningen flyvsk og overfladisk. Især på Performanceuddannelsen har det været en udfordring at få gjort det akademisk, da de har skullet balancere mellem det praktiske og det teoretiske, og at det ofte er endt med, at folk har trukket mere på deres personlige erfaringer og mavefornemmelser end en faglig ballast. Adspurgt mener gruppen dog, at uddannelsen ligger rigtigt placeret på humaniora, fordi både litteraturen og temaet om kunst og kultur, samt performances matcher deres institut fint.¹¹⁴

Som den sidste del af øvelsen får de studerende til opgave at udvælge nogle ord, der kan beskrive de kompetencer, de kommer til at tænke på, når de hører ordet *entreprenør*. Her opstår to billeder: ét billede handler om det *entreprenante menneske* som *innovativt* og som *ildsjæl* med *originalitet og kreativitet* inde over, mens det andet handler om en *bygherre* eller *håndværker*, og en *mand*, der har *kræmmermentalitet*. De diskuterer i den forbindelse, om en *entreprenør* ikke er det samme som en *iværksætter*, og de ender med at dele sig op i to fraktioner, da de ikke er enige om de betydninger, ordet kan have. De er dog enige om, at kompetencer som *netværker, mange jern i ilden, ihærdig, risikovillig, resultat – og målorienteret, satse hele butikken, selvstændig og selvtillid* dækker over den mentalitet, som en *entreprenør* har uanset billedet på denne type.

Samlet set er der kun et ord, der går igen i denne gruppes forståelse af, hvad en *humanist* og en *entreprenør* er, og det er det *kreative*. Samtidig sætter de ordene *resultatorienteret, risikovillig, ihærdig, ildsjæl, mange jern i ilden* og *netværker* både på deres faktiske arbejdsfacon og en

¹¹³ Se bilag 7 side 140

¹¹⁴ Se bilag 7 side 144-145

entreprenør. Således har denne gruppe brugt 5-6 kompetencer fra det entreprenante og det humanistiske i deres måde at håndtere forløbet på.

Fortolkningen

Som nævnt synes gruppen at have oplevet en tendens til, at de måtte skubbe det kreative væk til fordel for det projektlederagtige og mere rationelle og ihærdige i store dele af forløbet, fordi de forbinder det handlingsorienterede med noget praktisk i projektet, og det kreative med deres mere idealistiske og mere humanistiske måde at tænke på, som de nærmest kun har tid til i starten. Dermed binder de først og fremmest deres innovative element op på den indledende konstruktion af muligheden i relation til den udviklede fortolkningsmodel. Samtidig opstår der en problematik omkring ideen og dens videreudvikling, da den 'ejes' af to studerende, hvor de andre tøver med at bearbejde den reflektivt, men snarere forsøger at regne ud og agere hensigtsmæssigt af respekt for oprindeligheden i ideen. Set udefra gennem dataindsamlingen og ovenstående øvelse virker det dog mere nuanceret end som så. De oplever sig selv som tvunget til handling og realisme, men de udøver i lige så høj grad en kritisk reflektiv forholden sig til konceptet, dets forudsætninger og ideens kompleksitet. Gennem de udvalgte ord ses det tillige, at de tilsyneladende fusionerer kompetencer fra både det humanistiske og det entreprenante, der traditionelt og teoretisk set burde stå for henholdsvis action og reflection. Men faktum er bare, at de studerende oplever det som om de dagligdags handlinger tager over, og at de ikke føler sig specielt innovative eller entreprenante i de situationer, men snarere som 'gemene' projektledere og organisatorer, hvilket ikke synes at have høj status i denne gruppe.

Hvad drømmer du, Grønland er en idé, der ligesom Fremtidens Hospital befinder sig midt imellem socialt og kulturelt entreprenørskab, idet de gennem en kulturel event søger at få grønlandske skolebørn til at forholde sig til deres liv og fremtid, og samtidig søger at påvirke det danske publikum i en positiv retning i relation til eksisterende billeder på grønlandere. Måske kan dette forklare deres følelse af, at det idealistiske og kreative bliver elimineret, efterhånden som realiteterne rammer projektet. De arbejder ud fra en vision, og den løbende tilretning gennem evaluering i kraft af diskussioner og konkrete udfordringer viser disse studerende, at der er forskel på drømme og virkelighed.

I bearbejdningen, og dermed evalueringen, af ideen foregår en løbende forhandling internt og eksternt i gruppen i kraft af deres analyser og deres oplevelser i omverdenen, når de handler. Ligesom hos Fremtidens Hospital rummer ideen i sig selv elementer af refleksion – eller ønsket om refleksion – og dette gør, at gruppen konstant er nødt til at holde sig visionen og idégrundlaget for øje i alle valg, der foretages. De ønsker ikke at arbejde sig ud af et spor, der udelukkende handler om at gennemføre en event i en kulturel sammenhæng, og således får arbejdet med projektet et skær af idealisme over sig, som gruppen ikke har nogen problemer med at tilslutte sig, selvom de forstår, at der også skal skabes resultater. I den forbindelse er de bevidste om, at ideen og analyserne af den er kompleks. Tredelingen af målgrupper og de forskellige refleksionsniveauer kræver, at de bevarer fokus og overblikket, da ændringer et sted vil medføre ændringer et andet sted.

Det evaluerende kan også for denne gruppe ses som en form for efterrationalisering, der skal tilgodese det teoretiske og reflektive i relation til eksamen. De får konstrueret et univers, hvor de argumenterer for forskellige valg, de har foretaget, men i virkeligheden er der tale om situationer, der udvikler sig udenfor gruppens rækkevidde, som de efterfølgende skriver ind i deres opgave som rationelle og velovervejede. De dekonstruerer således gennem action og reflection det ideal, de startede ud fra, og lander efterhånden i et realistisk scenarie, der er styret af såvel dem selv som andre aktører og begivenheder.

Det sidste led i modellens opbygning, der angår udnyttelseselementet – exploitation – rummer flere dimensioner. For det første står det klart, at gruppens valg om at gennemføre eventen som deres plan B i Danmark styres af alle de foregående valg, der ligger i konstruktions – og evalueringsdelen, idet deres løbende erfaringer og analyser tilsiger dem at foretage et valg på et tidspunkt i forløbet, der gør, at de står tilbage med realistiske forudsætninger for at gennemføre eventen. Dermed er det vigtigt for disse studerende i det hele taget at gennemgå udnyttelsesdelen i forløbet, og det står ikke til debat, om de overhovedet skal gennemføre deres idé som en event. Dermed vurderes graden af lyst og vilje til at fokusere på action-delen i udnyttelses dimensionen til at være ganske stor for denne gruppe. Til gengæld fungerer exploitation i samspil med de andre to bevægelser i modellen, hvorved ambitionerne nedtones til fordel for reelt at få mulighed for at gennemføre eventen.

Samtidig kan det siges, at der faktisk er tre niveauer af exploitation i de studerendes ide, som alle skal realiseres for, at eventen kan blive til noget. De grønlandske skolebørn skal producere essays, kunstnerne skal fortolke disse til værker, og gruppen skal stable en udstilling på benene sammen med Det Grønlandske Hus indenfor blot et par måneder, og herefter skal de lave en opgave på basis af erfaringerne og analyserne af dette. Gruppen er dermed kastet ud i en stærkt handlingsorienteret arbejdsform.

En anden dimension af action og handling, som kommer til udtryk i deres arbejde, sker gennem den stiftende generalforsamling, hvor der dukker en interessant vinkel på gruppens forløb op. Her skal de som en obligatorisk del af kurset oprette en forening med cvr-nummer for at kunne søge midler til gennemførelsen af eventen. Det er tydeligt gennem mange eksempler, at de studerende leger sig gennem scenen, og at de har svært ved at tage opgaven helt alvorligt. De lader som om de agerer som en bestyrelse, og finder det morsomt at lege de forskellige roller, alt imens de hygger sig og taler om andre ting i gruppen. Ind imellem kommer det reflektive element ind, hvor de pludselig befinder sig i en situation, hvor de diskuterer forudsætningerne for foreningen, for medlemskab, formål og andre aspekter.

For 'Hvad drømmer du, Grønland' gruppens vedkommende ser det ud til, at modellen viser, at de gentager den tredelte proces flere gange, og at deres arbejdsforløb derfor er en løbende vekselvirkning mellem konstruktion, evaluering og udnyttelse samtidig med, at de integrerer både action og reflection i alle tre delprocesser uden at være sig særligt bevidste om især det reflektive element, når de bearbejder deres mulighed/ide. Denne humanistiske arbejdsform kobler de desuden med det kreative og innovative, og dermed ser det for dem ud til, at de konstant må handle og være aktive som projektledere snarere end at agere som idealistiske innovatører, sådan som de helst vil.

Dermed bekræfter de nogle af de pointer, som blev draget frem i den teoretiske analyse, hvor feltets placering af humanister som idealistiske entreprenører synes at holde stik her, og hvor den kreative og innovative kompetence blev hæftet på humanister i lige så høj grad som entreprenører ud fra litteraturen.

Gruppen virker ved afslutningen af faget ikke helt forløst i forhold til de forventninger, de havde fra start, selvom de har været kastet ud i et forløb, der er ganske anderledes end den traditionelle humanistiske arbejdsform. De virker ikke bevidste om, hvor meget de ud fra min forståelse har aktiveret den humanistiske refleksive og kritiske analyseform på ide og handling – de føler sig hvirvlet ud i ren action, og forsøger efterfølgende i opgaven at teoretisere på disse handlinger ved at søge deres humanistiske habitus i form af at finde akademiske forklaringer og argumenter for de valg, der blev truffet i processen. Således konstaterer jeg, at gruppen måske har fundet det svært at skabe sammenhæng mellem kravene om handling i relation til eksterne samarbejdspartnere og de universitære krav til den eksamen, som de er trænet til at fokusere på til trods for, at de klarer den på fin maner både i eksamenslokalet og i Det Grønlandske Hus.

(Ud)dannelsesrejse 3 – A-Hook

Fortællingen

Den tredje (ud)dannelsesrejse foregår på SDU. Her møder vi en lille gruppe, bestående af to piger – Anja og Trine – som fra første færd gør et stort indtryk på mig. Antallet til trods, og det faktum, at de slet ikke kender hinanden, får dem alligevel til at virke som en dynamisk og energisk gruppe, der samtidig skiller sig ud fra resten af holdet på flere måder. Vi har ikke talt sammen ret mange gange før de fortæller mig, at de begge er stærkt ordblinde, og at det har overrasket dem, at netop de to skulle finde sammen på dette fag. Samtidig ser de meget forskellige ud rent stilmæssigt. Anja lever med sit udseende på sin vis op til de stereotypiske billeder, man kan have af en humanist med sine lange kjoler, usminkede ansigt og lidt nørdede fremtoning. Hun griner af, at hun for længst som 28-årig burde være færdig med sin BA-uddannelse, mens Trine i sit jakkesæt signalerer, at hun er meget ambitiøs med sin uddannelse og allerede ved, at hun vil lave noget med projekter og innovation. Ikke desto mindre faldt de i snak den første undervisningsgang, og den personlige kemi, der somme tider opstår, når modsætninger mødes, danner baggrunden for deres gruppekonstellation. De har endnu ikke fundet den idé, de gerne vil arbejde med, så i modsætning til de to grupper på RUC er det her personer og ikke ideerne, der styrer gruppens sammensætning i dette tilfælde.¹¹⁵

Trine er fra Kolding, og læser på uddannelsen Design & Kulturøkonomi. Hun har taget dette fag som valgfag for at supplere sin egen uddannelse så meget som muligt op med innovationselementer. Anja kommer fra religion, og har valgt at læse Organisatorisk Kommunikation som fuldtidsstudie. Således placerer denne gruppe sig lidt udenfor de forudsætninger, som case studiet er baseret på, idet Trine har valgt faget til, mens det for Anja indgår obligatorisk i hendes uddannelse. Samtidig er Trines faglige baggrund ikke ren humanistisk, men til gengæld har Anja en meget traditionel

¹¹⁵ Se bilag 5 side 53

humanistisk bachelor med sig. Jeg finder det interessant at koble gruppen på projektet, da jeg forventer, at de ved deres store forskelligheder i persontyper, uddannelsesbaggrund, og tilgang måske kan inspirere og udfordre hinanden i gruppensamarbejdet, og derved opnå nogle resultater, der har relevans for forskningsprojektet, og ikke mindst dem selv.

Den første øvelse med The Blop Tree bekræfter også forskellighederne i de forventninger og følelser, som gruppen har til forløbet. Trine, som i forvejen tager en uddannelse med fokus på kulturoplevelser med innovativt tilsnit, har udelukket markeret figurer, der signalerer tryghed og overskud, fordi hun befinder sig *"på den rette hylde"*, som hun udtrykker det.¹¹⁶ Anja, derimod, har markeret figurer, der skal forklare hendes usikkerhed og nervøsitet over at befinde sig overfor en udfordrende og stor opgave, som hun dog ser frem til med spænding.¹¹⁷ De starter således ud med en markant positionering indbyrdes i relation til deres kendskab til området eller mangel på samme.

Vi aftaler, at jeg må have lov til at følge deres oplevelser som del af forskningsprojektet, som de i øvrigt virker ret interesserede i at høre mere om.

En idé bliver til

Næste gang jeg mødes med pigerne, fortæller de, at der egentlig er en tredje mandlig studerende med i gruppen, men at han ikke er der i dag. Det går senere op for Anja og Trine, at han springer fra holdet, eftersom han kan få merit for et andet fag, og derfor ønsker at koncentrere sig om resten af uddannelsen.

Denne dag sker der det interessante, at en anden mandlig studerende sætter sig over til den lille gruppe for at hjælpe til med idé udvikling. Det står ikke helt klart for hverken mig eller gruppen, hvorfor han går over til dem, men de er åbne overfor hans input, og de fortæller ham om deres tanker hidtil. Han virker meget nysgerrig på deres fokus, som handler om at udforme et koncept om besøgsvenner. Begge piger har nemlig personlig erfaring indenfor det sociale arbejde gennem fritidsinteresser, så derfor vil de gerne arbejde med den vinkel. Trine siger blandt andet i den forbindelse, at man skal udvikle en idé ud fra et behov, som de analyserer sig frem til. Men den anden studerende foreslår pludselig, at de kan udvikle en form for sparringsnetværk til fag personer og forskningsprojekter. Anja og Trine vil gerne høre mere om denne ide, og snart befinder de sig i en ny situation, hvor de knytter an til projektet, og udvikler videre på det sammen med denne tredje studerende. Han forklarer, at han i forbindelse med sit BA-projekt skulle finde viden om et bestemt fagområde, men det gik op for ham, at det var rigtig svært. Måske går han simpelthen rundt til de forskellige grupper for at sælge sin idé, og her ser det altså ud til, at der er gevinst. Jeg finder denne adfærd ret usædvanlig, og har ikke før set studerende bevæge sig rundt i undervisningen for at give andre grupper inputs, men denne situation virker ikke forkert i forhold til fagets indhold, og de to piger reagerer heller ikke videre på hans indtog i gruppen. Anja og Trine konstaterer, at det er en avanceret idé, som kræver meget arbejde, men de kan dog relatere til den, da det har noget med

¹¹⁶ Se bilag 9 side 184

¹¹⁷ Se bilag 9 side 185

deres egen virkelighed at gøre. Måske skulle man lave en form for database med forskningsresultater og undersøgelser, og så gøre det tværfagligt? Mange spørgsmål dukker op – herunder om det skal være nationalt eller internationalt. De synes i hvert fald, at det lyder rigtig spændende, omend det virker ambitiøst og lidt svært at overskue.¹¹⁸

I forbindelse med gruppens idé udvikling spørger jeg ind til, hvordan de vil arbejde videre med det, og om de anvender teknikkerne fra det kompendium, som jeg kan se, at nogle af de andre grupper tager udgangspunkt i. Anja og Trine pointerer, at de har valgt at vende processen om, da de mener, at en styring af idé udvikling kan bremse og afgrænse mulighederne. De vil hellere starte med en helt fri og åben proces, hvor alt er tilladt, og så derefter stille spørgsmål og kategorisere. Her henviser de især til et bestemt værktøj, der går ud på at udvikle ideer indenfor en særlig kategori for at have en vinkel at starte ud fra – eksempelvis miljø. Men denne gruppe er ikke særlig interesseret i at skabe ideer, der knytter an til en konkret samfundsmæssig problematik, for som de siger:

Trine: "Vi behøver jo ikke lave en bæredygtig projektidé, men derimod beskrive og vurdere dens bæredygtighed!"

Anja: "Og så vil vi gerne vinde Idea House prisen" griner¹¹⁹

Bemærkningerne finder jeg interessant, da den første kommer fra den person på holdet, som burde være mest motiveret for at skabe konkrete ideer, eftersom hun målrettet har designet sin uddannelse derefter. At vinde en pris ville jeg umiddelbart ikke tillægge Anja som motivationsfaktor, idet hun umiddelbart repræsenterer og fremstiller sig selv som fremmed overfor den type undervisning, som de skal i gang med.

Den 'mystiske fremmede' forsvinder faktisk væk fra gruppen igen, og jeg ser ham ikke mere i undervisningen. Det forhindrer dog ikke pigerne i at arbejde videre med ideen, og de går nu endegyldigt væk fra den oprindelige sociale dimension, og koncentrerer sig om at raffinere 'A-Hook', som de kalder deres koncept.

A-Hook betyder Akademikernes hook-on, og er baseret på en hjemmeside, der skal fremme networking og videndeling akademikere imellem. Gruppen har fokuseret på at udvikle konceptet og det forretningsmæssige, mens andre i givet fald skal stå for den tekniske del med at etablere og vedligeholde hjemmesiden.¹²⁰

Den skriftlige opgave i faget bliver udformet som en forretningsplan, men de omtaler det selv som et projekt. De beskriver, hvordan de vil supplere deres kompetencer på salg, økonomi, grafik og programmering, da de mangler kernekompetencerne for at kunne realisere ideen.¹²¹ Opgaven er skrevet som en form for planlægningsdokumentation omkring konceptudarbejdelse, analyse, marked og organisering af den virksomhed, som de forestiller sig skal bygges op. Tidsplanen går langt ud over kursets forløb, og hvis man kun havde forretningsplanen at holde sig til, kunne det se

¹¹⁸ Se bilag 4 side 27

¹¹⁹ Se bilag 4 side 28

¹²⁰ Se bilag 4 side 44

¹²¹ Se bilag 17 side 409

ud som om de har tænkt sig at gennemføre ideen, da den er skrevet i en stil, der lægger op til, at man skal få et indtryk af en team, der vil argumentere for, hvordan de får etableret en virksomhed.¹²² Forretningsplanen er generelt dårligt skrevet, og lever ikke op til standarderne for akademisk sprog. Eksempelvis skriver pigerne nedenstående, der til nøds kunne fungere acceptabelt i en mundtlig præsentation, men som bryder med den gængse måde at udtrykke sig skriftligt på, når man er på universitetsniveau såvel som forretningsplansniveau:

”Forestil jer, at alle kraftforskere i hele verden kunne arbejde sammen og gi deres input til en fælles forskning, hvilke resultater kunne man opnå, og hvor meget tid kunne man spare. A-Hook.com, ville kunne afhjælpe det samarbejde, ved at dele resultater ville forskere verden over kunne afprøve mange flere forskellige alternative af gangen, i stedet for at udføre sammen forsøg, og ved at samle resultaterne og kunne man hurtigere udelukke eller udvikle flere teorier på en gang.”¹²³

Til gengæld rummer den skriftlige opgave en række analyse værktøjer med referencer til primære kilder, som de to studerende har brugt til at bearbejde ideen med, og på den led leverer den et indhold, hvor det akademiske og uddannelsesmæssige er tænkt ind i den gængse stil for en forretningsplan. Dette bekræftes også af de øvrige studerende på holdet, da A-Hook præsenterer deres ide. På den ene side vidner opgaven om et stort analysearbejde, og på den anden side ser den ufærdig ud. Hverken Trine eller Anja nævner, at deres ordblindhed kan spille ind, så holdet og underviseren sidder tilbage med en oplevelse af, at gruppen sender modsætningsfyldte signaler med deres projekt.¹²⁴

Interaktion med forskeren

Allerede tidligt i processen mærker jeg, at denne gruppe forholder sig direkte til den kendsgerning, at der er en forsker med på sidelinjen, som følger deres arbejde.

Sammenlignet med de andre fem grupper viser Trine og Anja mere interesse for mig i rollen som forsker, og især spekulerer de på, hvad jeg dog kan få ud af at sidde og lytte til dem og tale med dem. Jeg noterer flere gange, at de spørger mig, om jeg overhovedet kan bruge dem som datamateriale, og at de undrer sig over, at de kan være interessant for mig at observere deres gruppearbejde. Jeg overvejer derfor, om de forsøger at ’give mig’ noget at arbejde med, og jeg beder dem om at gøre som de plejer i den udstrækning som det kan lade sig gøre for dem med deres bevidsthed om, at jeg følger deres arbejde. Af og til kan de finde på at kigge på mig, når de leder efter ord, eller forsøge at vende tanker med mig, og jeg søger en balance mellem intervention og uforpligtende snak, der ikke styrer deres arbejde med selve ideen.¹²⁵

¹²² Se bilag 17 side 411

¹²³ Se bilag 17 side 415

¹²⁴ Se bilag 4 side 44

¹²⁵ Se bilag 5 side 53

Efterhånden værner Trine og Anja sig til min tilstedeværelse, men de virker hele tiden mere opsøgende og interesserede i min funktion end de andre grupper – dog ikke så meget, at jeg vurderer, at jeg udgør et direkte forstyrrende element i deres arbejde. Der er dog nok ikke den store tvivl om, at vores samspil medvirker til gruppens virkelighedskonstruktion i faget, og at min tilstedeværelse dermed har præget dem til at have fokus på vores interaktion og deres rolle.

To slags erfaringer – to former for selvbevidsthed

Det går hurtigt op for både dem selv og mig, at den lille gruppe består af to personer med forskellige forudsætninger og erfaringer, der guider deres oplevelse med faget innovation, projektledelse og teambuilding.

Trine har i kraft af sin uddannelse arbejdet med projektledelse og udvikling af nye tiltag, mens Anja har gjort det i praksis, men aldrig fået undervisning i det. Anja synes de introducerede værktøjer og fx kompendiet er spændende for hende, hvor Trine konstant leder efter dét, som skal give hende noget ekstra, hun ikke fik på sit ordinære studie. Anja studser også over, at hendes hobbyarbejde i forskellige foreninger og råd kan sidestilles med nogle af de processer, som de skal igennem her, men at hun stadig føler sig uerfaren, og har brug for Trines baggrund og effektivitet igennem det faglige, som hun har med.¹²⁶ Således konstruerer gruppen det undervisningsbaserede som mere værdifuldt end det praksisbaserede.

I forbindelse med en undervisningsgang i marts måned opdager jeg, at Trine og Anja har givet sig i kast med at få konkretiseret hvilke kompetencer, de hver især kan byde ind med i projektet. Jeg er ikke sikker på, at underviseren har sat grupperne til dette, så det virker mere som om det er en beslutning, de selv har taget som en del af analysearbejdet. Dette har jeg ikke set før, så jeg sætter mig ned for at lytte til deres snak, og beder dem ignorere min tilstedeværelse så meget som muligt, da de har tendens til at trække mig ind i deres diskussioner, og spørge ind til min rolle.

Pigerne kommer hurtigt frem til, at Trine som nævnt har de faglige forudsætninger, mens Anja har de personlige og praktiske gennem sin fritid, hvor hun har "*arrangeret ting og sager*", som hun udtrykker det.¹²⁷ Anja fortæller, at hun er fra religion, og at hun har taget uddannelsen i Organisatorisk Kommunikation, fordi hun selv mener, at hun er svag på kommunikation. Det fandt hun ud af, da hun lavede sit BA-projekt, der handlede om at hverve medlemmer til kirker og foreninger. Anja har valgt at læse religion ud fra ren interesse, og vil gerne senere læse Mellemøststudier, men er klar over, at studiet også skal føre til noget. Derfor overvejede hun en overgang samfundsfag, men kunne konstatere, at det var alt for konkret til hendes smag. Dertil svarer Trine, at hun er en blanding af noget samfundsfag og humaniora, og at hun synes, at humaniora er meget flyvsk. Nu kan jeg ikke lade være med at spørge ind til deres syn på humanistiske kompetencer i forhold til forløbet. Pigerne nævner, at de kan bidrage med kreativitet, at tænke ud af æsken, og at man ikke arbejder særlig stringent.

¹²⁶ Se bilag 9 side 185

¹²⁷ Se bilag 4 side 39

Dernæst går de videre til deres personlige kompetencer, som de har fået sat fokus på i kraft af en test, som underviseren har introduceret dem til i starten af forløbet. Anja konstaterer, at Trine er en ledertype og en kreativ plante, mens hun selv er en praktiker og arbejdsbi. På den led konstrueres kun Trine som entreprenant og innovativt orienteret, mens Anja tillægges andre funktioner, selvom hun reelt har flere konkrete erfaringer med projektarbejde og at organisere 'ting og sager', som også kan siges at rumme entreprenant betydningspotentiale i teoretisk forstand.

Generelt griner disse to studerende meget, mens de arbejder, selvom de tager projektet ret seriøst. De har egentlig store ambitioner – ikke mindst Trine – som virker afklaret med, at hun skal indgå i en arbejdsfunktion senere hen, hvor det innovative er en del af måden at arbejde på. Dette viser sig blandt andet i en situation, hvor gruppen skal fungere som opponenter for en anden gruppes præsentation af deres idé ved det afsluttende arrangement på holdet. Trine og Anja er blevet ret begejstrede for den anden gruppes idé, som de mener, har stort potentiale. Men de synes ikke, at den anden gruppe tænker stort nok, og foreslår derfor, at de udvider konceptet, da de kan komme langt med det. Trine spørger blandt andet hvorfor de *"ikke bare gør det?"*¹²⁸ Hun bliver simpelthen frustreret over at høre om en rigtig god idé, som ingen har tænkt sig at føre ud i livet. Hun har nemlig selv oplevet at arbejde med en idé, hvor deres undersøgelser åbenbart har vist, at behovet ikke er der, og derfor ved hun, at A-Hook vil forblive et teoretisk projekt. Netop dette udtryk rummer præcist den hovedkompetence, som ønskes oparbejdet gennem undervisning indenfor entreprenørskab, når det gælder den handlingsorienterede del af faget.

Kritisk fase – det personlige engagement

I selve arbejdsprocessen oplever disse to piger i modsætning til de andre grupper ikke en situation, der rent fagligt eller læringsmæssigt får dem til at ændre kurs, eller overveje hele fundamentet for ideen eller arbejdet. Derimod vælter en udefrakommende og meget personlig hændelse deres muligheder for at få det optimale ud af gruppearbejdet på den arbejdsmæssige front. Et nært familiemedlem til Anja dør meget pludseligt, hvilket betyder, at Anja i kortere eller længere tid er nødt til at slippe taget i sin uddannelse for at tage sig af sig selv og sin familie.

Da jeg ser pigerne næste gang, fortæller de, at Trine naturligvis har taget over på de fleste opgaver, og ikke har noget imod at køre forløbet færdigt selv for at give Anja fri til at koncentrere sig om sin situation. Men Anja ønsker ikke at efterlade Trine med hele ansvaret for opgaven, så hun vælger at arbejde videre, selvom hun har det meget dårligt. Følelsen af at høre sammen som gruppe og tage ansvar for den anden giver hende vilje til at komme i mål med projektet.

De ender med at udarbejde opgaven med en nogenlunde ligelig fordeling, selvom Trine hjælper Anja med hendes dele, og de består derfor begge. Ingen af de andre på holdet ved noget om dette, og det er først da deres medstuderende til selve den mundtlige præsentation den sidste undervisningsgang pointerer, at opgaven bærer præg af lidt sjuskefejl, at Anja fortæller om den personlige tragedie. Det er uvist for mig, om underviseren har været informeret om Anjas situation,

¹²⁸ Se bilag 4 side 42

men han ser lige så overrasket ud som resten af holdet, og jeg sidder tilbage med en stor respekt for disse to pigers evne til at overkomme problematikker, som andre ikke normalt udfordres med – herunder deres ordblindhed ud over dødsfaldet i Anjas familie. Især slår det mig, at de holder det for sig selv, og klarer opgaven uden at bruge udfordringerne som undskyldning for ikke at gennemføre forløbet. Man kan på alle måder sige, at gruppens forløb har indebåret personlig involvering på godt og ondt.

Lærepengene?

Begge piger havde en klar forventning om – på hver deres plan – at få mulighed for at koble teorier og metoder på i dette fag som supplement til de praktiske værktøjer og praktiske erfaringer, som de allerede har med henholdsvis i kraft af deres forenings – og fritidsarbejde og studie. Da vi kommer ind på emnet, lader det dog ikke til, at dette bliver indfriet i undervisningen. Dermed stiller de sig lidt kritiske overfor den faglige læring i forløbet:

I: ”Ja, og så synes du ikke, at du sådan fra start til slut, at der er blevet hældt så meget på dig måske sådan læringsmæssigt eller fagligt?”

Trine: ”Nej, det synes jeg ikke. Øhm, jeg synes det sådan mere har været en social proces for mig.”

I: ”Altså, dig og Anja imellem?”

Trine: ”Jamen, ikke kun os. Også sådan noget med, at jeg har snakket med nogen af de andre, og skullet fremlægge foran folk. Der er nogle sociale aspekter i det på den måde.”

I: ”Ja, okay, og Anja, hvad siger du?”

Anja: ”Jamen, det er egentlig også...jeg har lært dig at kende, og jeg føler egentlig lidt, at du har båret mig igennem (griner). Du¹²⁹ (Trine) har hjulpet mig op i træet, fordi jeg føler virkelig at...altså, du har givet mig utrolig meget hjælp, og det har jeg været rigtig glad for. Så jeg føler faktisk, at jeg har overkommet det her. Jeg er nået derop, og det har været en sjov proces, altså.”

I: ”Men der har Trine så ageret sikkerhedsnet, altså?”

Anja: ”Ja (griner). Det har hun virkelig. Jamen, det er Trine, der har givet mig materiale til, at jeg kunne skrive min del af opgaven, ikke...fordi jeg følte ikke, at det, vi fik, var fyldestgørende, altså, der var ikke....altså...”

I: ”Tænker du på tekster og metoder og sådan noget?”

Anja: ”Jamen, der var lidt metode og alt sådan noget, men det var for at binde det sammen, at jeg manglede noget. Men det var også fordi vi lavede en virksomhedsplan, ikke altså?”

Trine: ”Ja, vi lavede en forretningsplan”

Anja: ”Ja, en forretningsplan”

¹²⁹ Se bilag xx side 2 (interview)

I: "Og det er jo en ny måde at lave...man kan jo næsten ikke engang kalde det en opgave, en forretningsplan, for det er jo en helt anderledes genre i forhold til det traditionelle. Synes du, at det var svært, Anja, at vende...?"

Anja: "Nej, altså, jeg synes ikke det var svært, for jeg har sådan set været igennem processerne før. Dét, jeg synes var svært, var at putte det teoretiske på. Fordi mange af processerne har jeg prøvet før igennem noget af det rådsarbejde, jeg har lavet. Men dét at skulle putte en akademisk vinkel på, det synes jeg var svært."

I: "Blev I bedt om at putte en akademisk vinkel på?"

Trine: "Nej, og det ligger materialet jo egentlig heller ikke op til."

Anja: "Men jeg følte bare, at vi så skulle have noget ud af det, så det havde jeg brug for."¹³⁰

For Anja og Trine står gruppensamarbejdet og de sociale processer således som det, de har lært mest af, selvom de har gennemgået en markant anden måde at tilegne sig viden på i dette fag end andre traditionelle fag på universitetet. Trines erfaringer med den studieform ser ud til at spille en rolle, og de er blevet udfordret på nogle områder hver især, som handler mere om det interpersonelle end det rent faglige. Dertil kommer, at især Anja har haft et behov for at kunne koble indholdet i dette forløb med resten af sin uddannelsesmæssige baggrund og arbejdsfacon, hvilket hun har fundet relativt svært. Det lå tilsyneladende ikke indbygget som et krav, at deres opgave og analyser skulle være akademisk og teoretisk funderet, men for Anja gav det bedst mening at forsøge at integrere dette element alligevel. I denne sekvens af samtalen bemærker jeg desuden, at Trine konstrueres socialt som 'eksperten', der retter 'novicen', som ikke kan huske hvad de kalder forretningsplanen, hvilket ydermere understreger nogle af de humaniorastuderendes udfordringer med at entrere det entreprenante univers både adfærdsmæssigt og verbalt.

I relation til deres syn på den idé, som de har arbejdet med gennem forløbet, kommer det frem i slutningen af forløbet, at de to studerende ikke mener, at deres idé blev innovativ nok, fordi der ikke var tid nok til at være kreative. De nævner i den forbindelse, at de er ret sikre på, at de andre grupper havde en idé med i forvejen, som de så bragte ind i undervisningen.¹³¹ De griner også af, at de ikke engang kom til at arbejde med noget, de selv havde skabt, men at de byggede videre på deres medstuderendes forslag om at lave det virtuelle netværk for forskere. Samtidig mener pigerne, at de gjorde en stor fejl i at vælge noget, hvor de manglede nogle centrale kompetencer, og at de måske skulle have holdt fast i nogle af de oprindelige tanker om socialt arbejde, som de har erfaring med. I den forbindelse kommer vi ind på nogle af de kompetencer, som de mener at kunne identificere at have med fra studie og fritidsjobbet, og det går op for mig, at de ikke rigtig har tænkt på, at disse kunne bringes bevidst i spil i relation til den opgave, de har arbejdet med, men at det først nu kommer frem via den samtale, vi har. Adspurgt overvejer de, om faget har tilføjet kompetencer til dem hver især. Her svarer Trine, at hun har lært at lave en forretningsplan og sparre med andre omkring kreative processer. Anja tilslutter sig det med forretningsplanen, og så har hun

¹³⁰ Se bilag 9 side 185

¹³¹ Erfaringsmæssigt ved jeg, at det ikke er tilfældet, da jeg har hørt om de andre gruppers ide udviklingsproces, men jeg siger ikke noget om det, da jeg ikke ønsker at forstyrre deres billede af de andre grupper.

lært nogle andre ting, som hun har svært ved at sætte ord på, fordi det er så tæt på forløbet, at hun endnu ikke har haft tid til at reflektere over læringen.¹³²

I forlængelse af, at begge piger udtrykker lettelse over ikke at skulle arbejde mere med ideen, fordi de ikke har følt ejerskab til den, spørger jeg dem, om det ville have ændret noget for dem, hvis de var blevet bedt om konkret at gennemføre ideen, og ikke kun analysere dens realiserbarhed, sådan som det står i studieordningen. Hertil svarer de begge, at det helt sikkert ville have ændret deres engagement:

Trine: "Helt sikkert. Det ville have ændret det hele. Det er der ingen tvivl om, for så har du et fast mål, et bestemt mål. Og hvis du havde en eksamen, hvor du vidste det var det, du skulle stræbe efter, så var det dét, du ville gøre, det er der ingen tvivl om."

Anja: "Jamen, jeg tror også, at vores tilgang af emnevalg havde været noget helt andet, ikke altså, for vi blev nærmest enige om fra starten af, da vi kom med den idé, at det var den, vi ville gå videre med, at der ikke var nogen chance for, at den nogensinde ville blive ført ud i livet. Det var bare den her fiktive...altså, der ville det da helt sikkert...måske ville vi have gået videre med en af de andre ideer, fordi de var mere realiserbare."

Trine: "Ja, lige netop på grund af vores kompetencer. Der havde vi nok valgt noget, der var mere kompetence nært på en eller anden måde."

Anja: "Jamen, jeg tror egentlig også, at det ville have været nemmere at forholde sig til...jo, men at lave en event og direkte skabe den og sådan noget, det ville jeg jo også have nemmere ved at forholde mig til, hvis...fordi det har jeg prøvet mange gange. Men altså, det der med, at du ved, at det er noget fiktivt du laver, altså det..."

Trine: "Sådan var det jo også, da jeg skulle indhente tilbud fra mine venner. Altså, det var også sådan noget med, at jeg ikke har tænkt mig at ringe til et eller andet firma for at det kunne blive billigere. Jeg gør det igennem nogen, jeg kender, hvor man kan forklare sagen, og hvor man ved, at der er 'no hard feelings', hvis det ikke bliver til noget."

Anja: "Jamen, jeg tænker også på, at det var noget, jeg kunne forestille mig, at man kunne skrive på sit cv, at man har udført en idé. For det der med, at jeg har udført en tænkt idé. Ja, det gør jeg hver gang, jeg går til eksamen, ikke altså. Men hvis man havde udført noget konkret..."¹³³

Her bliver det tydeligt, at pigerne tillægger dét at gennemføre en idé højere status end at analysere den, og at mange valg ville have været anderledes, hvis de skulle gøre det for at bestå eksamen. Men det er stadig eksamen, der determinerer deres arbejde med ideen. Konteksten er dermed konstituerende for deres opfattelse af, hvordan de kan agere i faget.

Således ender disse to studerendes (ud)dannelsesrejse flere steder. De er begge overbeviste om, at de ville have nået længere med både motivation og idé, hvis kravet var at gennemføre den i praksis.

¹³² Se bilag 9 side 189-190

¹³³ Se bilag 9 side 192

Samtidig fornemmer jeg, at de på andre fronter har været igennem en lærerig proces, der på den personlige side har bidraget med nye vinkler til gruppesamarbejde og måder at kombinere kompetencer og fagområder på. Trine tager tilbage til sin designuddannelse i Kolding, mens Anja højst sandsynligt begynder på kandidatuddannelsen i Mellemøststudier, og det er på nuværende tidspunkt ikke klart for dem, hvad de trækker med fra dette forløb – ud over et godt venskab, og en for Anja ny måde at arbejde på i sit uddannelsesforløb. Under alle omstændigheder ser det ud til, at de mener at have trukket mere på personlige erfaringer udenfor undervisningen til at løse opgaven end de teorier og værktøjer, som selve faget tilbød.

Humanister og entreprenører

Inden vi skilles, foretager vi også øvelsen med ord om humanister og entreprenører, som de øvrige grupper har gennemført. Som den eneste gruppe føler Anja og Trine, at det er svært at beskrive, hvordan de faktisk har arbejdet – dels fordi de har gjort det på to forskellige måder, og dels fordi de har måttet afvige fra deres normale måde at ville håndtere et sådant forløb på. Eksempelvis tænker Anja om sig selv, at hun har været meget *ustruktureret*, mens Trine har det præcis modsat¹³⁴ Hun har derimod valgt ordene *behov for at præstere, analytisk og selvbevidst*, som kendetegner hendes arbejdsproces, men ikke Anjas. De er til gengæld enige om, at Anja også har været selvbevidst i den forstand, at hun har været opmærksom på sine manglende studiemæssige forudsætninger for at klare opgaven, og at Trine havde dem med, så hun kunne støtte sig op ad dem. Anjas forståelse af det selvbevidste repræsenterer det modsatte af litteraturens konstruktion af entreprenøren som selvbevidst i den forstand, som Trine opererer med det. De diskuterer også kompetencen *opsøger ny viden*. Her når de frem til, at det nok mest er Anja, der har dyrket den. Fælles for de to studerende er, at de begge har arbejdet *impulsivt, resultatorienteret og rationelt, individualistisk*, samt været gode til at *netværke*. De har haft behov for at aktivere disse kompetencer, fordi de har arbejdet med en idé, der krævede fokus, og fordi de skulle håndtere de personlige udfordringer samtidig med at håndtere et projekt, der skulle bringe dem målrettet mod en bestået eksamen.

I forbindelse med ordet *refleksiv* opstår følgende udveksling, hvor Anja ønsker at forstå deres forløb som reflektivt, men trækker det tilbage, da Trine indirekte beder hende om at argumentere for det:

Anja: ”Jeg tænker sådan lidt på refleksiv.”

Trine: ”Hvad tænker du på i forhold til refleksiv?”

Anja: ”Joo, jeg tænker lidt på...Vi har jo hele tiden reflekteret over vores opgave og sådan noget. Neej, den kan jeg nok ikke engang argumentere for, så den...(griner).

Jamen, jeg synes lige jeg havde sådan et eller andet inde i hovedet, altså, men det forsvandt.”¹³⁵

¹³⁴ Se bilag 9 side 198

¹³⁵ Se bilag 9 side 199

Også i relation til den næste del af øvelsen føler pigerne et behov for at dele deres valg af ord op, da de bliver bedt om at finde ord, der matcher en humanist. Anja tager udgangspunkt i sig selv, mens Trine også vil se på det mere generelt, da hun er en kombination af humaniora og samfundsfag. Hun ender op med følgende: *refleksiv, forstår situationer og mennesker, søger forståelse, reaktiv, forstår kompleksitet, og gruppeorienteret*. Til sammenligning vælger Anja ordene: *legitimering af faglig identitet, udviklingsorienteret, netværker, opsøger ny viden og analytisk*.¹³⁶ Her vælger Trine netop refleksiv, og knytter det til en humanistisk kompetence, som hun ikke kan se anvendt i forløbet, mens Anja ikke vælger ordet.

Trine er ikke enig i, at humanister er netværkere, men Anja argumenterer for, at man som humanist er nødt til at skabe sig selv for at blive accepteret og måske få job. Dette bakkes faktisk op af flere andre grupper, men Trine mener snarere, at det reaktive kendetegner hendes billede på en typisk humanist, da man er tilbageskuende i sine analyser, og ikke så løsningsorienteret.

Der er tre kompetencer, som går igen i de første to deløvelser: *Analytisk, netværker og opsøger ny viden*, og det bekræfter de to studerendes oplevelse af, at faget ikke har givet særlig stor anledning til at trække på de traditionelle akademiske dyder, som de plejer bortset fra disse tre. Det selvbevidste, resultatorienterede, impulsive, præsterende og rationelle blev i den teoretiske del af case studiet tillagt typiske entreprenante kendetegn, så der er noget, der tyder på, at de har arbejdet tættere på denne logik end på den humanistiske – dog med små nuancer.

Igen deler Trine og Anja sig op, da de skal vælge ord om entreprenører som den sidste del af øvelsen. Trine er hurtig, og kommer frem til: *struktureret, skabende, innovativ, risikovillig, proaktiv, behov for at præstere, fornyende, skaber værdi, forstår kompleksitet, og handlingsorienteret*. Hun vælger således ord, der ofte sættes på entreprenører – også i forskningslitteraturen. Tilbage for Anja er – siger hun selv - at vælge ud blandt de resterende ord, og hun ender med: *selvstændig, kreativ, udviklingsorienteret, resultatorienteret, netværker, vedholdende og selvbevidst*, som faktisk også kan bekræftes via den teoretiske analyse. Der er således fire ord, der går igen hos deres faktiske arbejdsfacon og det entreprenante: *resultatorienteret, netværker, behov for at præstere og selvbevidst*, hvilket tyder på, at pigerne har lidt med fra begge typologier, og samtidig har nogle andre ord at sætte på arbejdsprocessen. Fire ord – nemlig *individualistisk, ustruktureret, rationel og kreativ* – kan ifølge den teoretiske analyse matche begge fagligheder, og vi taler om, at det er lidt interessant, at de har valgt dem til at karakterisere deres faktiske arbejdsproces.¹³⁷

I forlængelse af vores snak understreger begge studerende, at de mener, at det entreprenante til en vis grad kan fremelskes ved hjælp af uddannelsen, men at det i høj grad er baseret på personlighed. Ud over dette diskuterer de forholdet mellem en innovatør og en entreprenør. Anja mener, at innovatøren er den kreative idémager, mens det entreprenante handler om at føre ideerne ud i livet

¹³⁶ Se bilag 9 side 201

¹³⁷ Se bilag 9 side 209

og realisere dem. Trine mener ikke, at man kan agere entreprenant uden at have det innovative i sig, da man ellers ikke kan skabe nyt.¹³⁸

Adspurgt om de mener, at humanister kan være entreprenante, svarer de følgende:

Trine: "Ja, det tror jeg sagtens de kan (griner)"

Anja: "Ja!"

Trine: "Ja, det tror jeg helt sikkert de sagtens kan. Jeg har altid haft den der, hvor jeg har set mig selv som en typisk humanist, og det tror jeg alle omkring mig har gjort. Og da jeg så startede på universitetet, ja, man kan se det på mine karakterer. Så har det gjort enormt meget, at jeg kan tage den her, og have noget konkret at mønte det på."

I: "Okay, så du kan bruge de humanistiske...?"

Trine: "Jeg kan bruge det humanistiske, og det her, det er så med til at konkretisere det."

I: "Så det der er på en måde nogen kompetencemæssige værktøjer, altså den mere resultatorienterede entreprenante måde at arbejde på?"

Trine: "Ja, det her er resultatet, og det her er de reflektive tanker, der ligger bag det."¹³⁹

Trine deler det således op mellem en konkret entreprenant arbejdsform, der kan bearbejdes med den reflektive humanistiske, omend hun tidligere har defineret sig selv som ikke helt ren humanist. Anja supplerer med at fortælle, at man som humanist har en udfordring med selvforståelsen, der måske kan bremse lidt for det entreprenante, men hvor man kan bruge ironi til at gøre op med fordomme. Hun har blandt været med i festudvalg, der hed 'Humanister uden fremtid'. En måde at komme ud over stereotypiske kategoriseringer er netop ved at tænke lidt kreativt og skabe sin egen identitet, og her har humanister måske et potentiale som entreprenører, da det handler om det samme i begge lejre.¹⁴⁰

Fortolkningen

Zoomer man ud, og ser på fortællingen i relation til modellen for den entreprenante proces, opstår der nogle interessante bevægelser, der igen er unikke for denne gruppe overfor de andre (ud)dannelsesrejser.

I den konstruerende del af forløbet, hvor selve ideen udvikles, beror pigernes arbejde på to ting; de starter ud med at skabe en ide ud fra de praktiske erfaringer, som de har med i bagagen, og således aktiverer de den mere handlingsorienterede dimension af idé udviklingsprocessen. Men billedet 'forstyrres', idet den anden studerende foreslår dem at arbejde med en idé, som bunder i en konkret

¹³⁸ Se bilag 9 side 212-214

¹³⁹ Se bilag 9 side 211

¹⁴⁰ Se bilag 9 side 214

problematik, der kan hæftes op på deres universitære virkelighed. Her kommer en mere reflekterede kompetence i spil, eftersom de analyserer sig frem til, at de ligeså godt kan vælge denne ide, da det ikke er et krav, at de skal udfolde den konkret. Og deres respektive personlige kompetencer sættes i relation til denne type idé, som de tilsyneladende nu tør kaste sig over, selvom de i en reel situation ikke ville have forudsætninger for at realisere den.

I denne del af den entreprenante proces – konstruktionsfasen – anvender de også deres kritisk reflektive evne til at vende tingene på hovedet, eftersom de vælger at omgås den måde, som idé udviklingen skal foregå på ifølge underviseren. Samtidig med denne selvstændige måde at håndtere processen på, vurderer de, at de kunne have haft gavn af at blive holdt længere i konstruktionselementet, idet deres idé ikke nåede at blive bearbejdet kreativt, og dermed mistede noget innovativt potentiale, som de tillægger positiv betydning. Også denne gruppe forbinder det kreative element med udviklingsfasen, sådan som de to RUC-grupper.

Dermed forbindes det konstruktionsmæssige med det evalueringsmæssige – både i selve processen og i vurderingen af samme. De to studerende har helt klart koblet de to delelementer til en samlet analyse af, hvordan de bedst muligt kunne komme fra A til B. Action aspektet spiller en væsentlig rolle i den analyse, fordi det netop er fraværet af handling, eller fraværet af krav om handling, der får Anja og Trine til at ende op med den idé, som deres konstruktion og evalueringen af denne, bliver et resultat af. Med nogle andre krav ville de have valgt en anden type idé.

Evalueringdelen fylder i det hele taget meget hos denne gruppe. Både deres arbejdsproces og den færdige opgave bærer præg af et stort analysearbejde og inddragelse af mange værktøjer, der hentes både fra den humanistiske og den entreprenante arbejdsform. Det er centralt for pigerne, som de også udtrykker det, at de jo skal vurdere ideens bæredygtighed, og ikke skabe en bæredygtig ide. Denne skelnen trækker på evnen til at dekonstruere på forudsætninger i krav og indhold, og det vidner om det fokus, som gruppen har haft gennem forløbet.

I relation til den sidste del af den entreprenante proces, som omhandler udnyttelse – exploitation – skinner det også tydeligt igennem, at pigernes arbejde er præget af meget få egentlige handlingsorienterede tiltag. De får lavet en lille kvalitativ undersøgelse, men ellers holder de sig til de teoretiske analyser. I den forbindelse er en vigtig faktor det fiktive præg, som faget har haft for gruppen. De følger studieordningens anvisninger om, at man ikke behøver realisere eller gennemføre sin idé, selvom de efterfølgende mener, at netop dette har demotiveret deres lyst til at agere og engagere sig yderligere. De skaber en fiktiv forretningsplan, der simulerer en egentlig virksomhedsopstart, men i virkeligheden er de særdeles bevidste om, at det hele er en leg, og de nøjes eksempelvis med at hente oplysninger fra deres private netværk, fordi de er klar over, at projektet ikke skal blive til noget.

Ser man til gengæld på de udvalgte ord om deres egen faktiske arbejdsproces, nuanceres billedet i forhold til almindelig læring og undervisning på universitetet. At arbejde resultatorienteret, impulsivt, præstationsorienteret, netværkende, rationelt, og selvbevidst er nærmere ord, man forbinder med entreprenant adfærd. Dermed konstruerer de en form for mellemposition af deres

oplevelser i forløbet, hvor de formelle krav bidrager til oplevelsen af fiktion, mens selve arbejdsprocessen bærer præg af en selvforståelse, der kan kobles på de entreprenante kendetegn.

Det er et gennemgående træk ved denne gruppe, at de egentlig kunne have ønsket sig mere af både reflection og action i alle tre delprocesser ud fra modellens tankegang, selvom de ikke selv udtrykker det på den facon. Især Anja efterspørger en kobling mellem teori og praksis i forhold til at bearbejde ideen, selvom undervisningen ikke stillede krav om det. Begge pigerne mener selv, at de kunne have kvalificeret selve ideen mere, hvis de havde haft bedre tid og muligheder i både udviklingsfasen og i en eventuel udnyttelsesfase. Og action delen ville have fyldt betydeligt mere, hvis der havde været et formelt krav om udnyttelseselementet i den entreprenante proces.

Set udefra forekommer denne gruppe at have ret i sine antagelser og evaluering af forløbet, eftersom de sammenlignet med nogle af de andre grupper ikke har handlet i særlig stor grad, og fordi de har haft størst fokus på at leve op til forventningerne. På den anden side mener jeg at kunne identificere nogle elementer af den kritiske reflektive arbejdsform, som de måske ikke er bevidste om, men som ligger på rygraden i alle de valg, som de skal foretage i et sådant fag, og alle de andre fag, som de har på et universitet.

Den fiktive karakter, som forløbet fik for disse to studerende, kom til at spille en afgørende rolle for deres vilje til at handle ud imod omverdenen og interagere med den. Dermed får action dimensionen en relativ mindre rolle til sammenligning med nogle af de andre involverede grupper. De handlede *ikke*, fordi de *ikke* blev bedt om det...

(Ud)dannelsesrejse 4 – Regnbuebiblioteket

På den fjerde (ud)dannelsesrejse møder jeg tre kvindelige humaniorastuderende, der i løbet af den tid, vi tilbringer sammen, kommer til at bidrage med en væsentlig indsigt i gruppens betydning i et fag som dette. Ved at følge dem belyses også, hvad det vil sige at gå fra en traditionel humanistisk måde at arbejde på til en mere praktisk. Følgende er fortællingen om deres oplevelser og min formidling af dette.

Fortællingen

Lea, Anne og Christina melder sig fra starten til at deltage i forskningsprojektet. De har alle sammen læst historie, og kommer således fra en uddannelse, man ifølge den teoretiske analyse ville betragte som klassisk humanistisk. De gør ikke det store væsen af sig i selve undervisningen, så første gang, jeg kommer tæt på dem, og kan følge deres arbejde, er i starten af marts, hvor de skal lave en form for gensidig sparring med en anden gruppe i timerne. Her får jeg et indtryk af deres idé, som vi ellers kun sporadisk har talt om tidligere. De har på baggrund af deres egne udfordringer med at søge og finde litteratur på universitets bibliotek udviklet en idé, hvor de vil guide brugerne

rundt ved hjælp af et pædagogisk farvesystem. Derfor kommer de nu til at hedde 'Regnbuebiblioteksgruppen'.¹⁴¹

Ideens betydning og måder at arbejde på

Regnbuebiblioteket er et koncept, der nytænker det eksisterende universitetsbiblioteks måde at kategorisere litteratur på og servicere brugerne. Det bunder i de tre historiestuderendes erfaringer med at finde materiale på biblioteket, hvor de i kraft af deres studieretning bruger en relativ stor del af deres tid, fordi historiefaget lægger op til en høj grad af selvstændighed, når det gælder valg af fag og deres indhold. Således har gruppen oplevet at skulle sammensætte deres eget pensum, og her kommer bibliotekets både fysiske og virtuelle muligheder i spil.

Anne, Lea og Christine var allerede inden faget i innovation, projektledelse og teambuilding startede afklarede med, at de ville arbejde med denne problematik med biblioteket, og dermed har deres idé udvikling været anderledes end de andre grupper i projektet, som alle fik udviklet deres idé i starten af forløbet, enten med ideen eller gruppen som udgangspunkt. Således har denne gruppe et meget konkret udgangspunkt for at arbejde med faget og deres ide. Den er funderet i et personligt erfaringsunivers, hvor de ønsker at hjælpe en afdeling af universitetet med at forbedre sin service til de studerende generelt, og dermed indirekte til gruppen selv.

Biblioteket er fra starten meget interesseret i at deltage som aftager af konceptet, og gruppen vender ofte i vores samtaler og deres gruppearbejde tilbage til biblioteket som deres 'kunde', som pigerne udtrykker det. I det hele taget er deres fokus på deres samarbejdspartner en stor del af tiden, og de ender med at konkludere, at de faktisk har lavet den skriftlige opgave med biblioteket som kommunikativ modtager, selvom de består på nogle andre forudsætninger, og har fokus på det.¹⁴²

Og netop forudsætninger kan siges at være et omdrejningspunkt for Anne, Lea og Christinas måde at gå til opgaven på. Det er umiddelbart den gruppe af de seks i projektet, der har mindst erfaringer med gruppe – og projektarbejde, så faget byder på nye former for oplevelser rent arbejdsmæssigt:

Anne: "Det tror jeg helt sikkert. Altså, vi har skullet arbejde med noget mere praktisk, og vi har skullet udforme nogle ting – spørgeskemaer eksempelvis. Og vi har skullet ud og spørge nogen. Ja, det har faktisk været sådan mere praktisk arbejde, vi har haft. Vi har haft det mere mellem hænderne. Vi har ikke lavet ret meget gruppearbejde generelt på det andet studie."

I: "Nej? Okay, så det har været?"

Christina: "Vi har jo slet ikke haft noget gruppearbejde."

I: "Nej? Og der tænker I på historie?"

Alle: "Ja!"¹⁴³

¹⁴¹ Se bilag 4 side 33

¹⁴² Se bilag 10 side 228 og bilag 5 side 69

¹⁴³ Se bilag 10 side 219

Da vi taler videre om forskellen mellem deres historie uddannelse og uddannelsen i Organisatorisk Kommunikation, udtrykker pigerne dét synspunkt, at nogle former for arbejdsmetoder passer godt til nogle former for studier, mens det ikke er gangbart i andre. Eksempelvis mener Anne, at den stringente akademiske facon med fokus på 'højtravende' sprog, teorier og tungt læsepensum naturligt ligger til den historiske disciplin, mens en aktiv tilgang til formidling og konkrete opgaver krydret med knap så stor læsebyrde fint kan forsvares, når man som de nu befinder sig på en kommunikationsuddannelse, som de nok skal arbejde med i fremtiden. Lea supplerer op med, at det faktisk er helt rart at få begge dele med i sin universitetsuddannelse.¹⁴⁴ Således konstruerer gruppen en fælles overbevisning om, at det for dem ikke handler om at fusionere den humanistiske og den mere handlingsorienterede tilgang i sig selv, men at man kan tilpasse sin arbejdsform til situationer.

Gennem gruppearbejdet bliver det også tydeligt, at de i praksis vælger at aktivere den arbejdsmetode, som uddannelsen Organisatorisk Kommunikation tilsiger dem at gøre, og det virker ikke som om, pigerne har de store udfordringer med at agere på den mere praktiske måde, når de er i gang. De er fokuserede på at løse opgaven og klare forløbet indenfor de fastsatte rammer, og sætter ikke disse til debat i hverdagen med ideen. De ser ud til at befinde sig godt med den måde at arbejde på til trods for, at det er helt nyt for dem.¹⁴⁵

I en af vores samtaler i slutningen af forløbet kommer de dog ind på det faktum, at de har måttet gå nye veje for at klare forløbet, og at dette har haft to konsekvenser; dels kom det meget hurtigt til at handle om praktiske projektstyringsopgaver, da først ideen var udviklet. Dels føler de nu, at det teoretiske fundament har manglet i faget. Dermed trækker de retrospectivt linjer tilbage til deres måde at 'købe konceptet' relativt ukritisk på, hvor de nu ville foretrække en større sammenhæng. Deres erfaringer på disse to punkter korresponderer med de andre grupper.

Udfordringen og spændingen lå for disse piger i starten af faget, hvor de skulle arbejde med deres idé, og hvor de endnu ikke vidste, hvordan det hele kom til at se ud. Så de har ikke haft noget imod den usikkerhed, der følger med et sådant fag. Til gengæld føler de selv, at ideen ikke nåede at blive så innovativ, som de havde kunnet ønske, fordi overgangen mellem udvikling og projektstyring blev så hurtig.¹⁴⁶

Savnet af det teorimæssige viser sig på to måder – både ved, at de selv bringer det op i samtalen, men også ved, at jeg bemærker, at de i gruppearbejdet gør meget brug af at søge ud i netværk og litteratur for at finde inspiration til at gøre opgaven mere velfunderet.¹⁴⁷ Eksempelvis udtrykker følgende deres syn på både forventninger og erfaringer med faget i relation til det teoretiske niveau:

Anne: "Altså, jeg ved ikke...jeg havde forventet et rigtig, rigtigt spændende semester, eller kursus. Det synes jeg også det har været, men jeg synes det har været...forelæsningerne, eller timerne, har måske ikke været så spændende, som jeg havde forventet, at de ville være."

¹⁴⁴ Se bilag 10 side 228

¹⁴⁵ Se bilag 5 side 50

¹⁴⁶ Se bilag 10 side 232

¹⁴⁷ Se bilag 5 side 49-50

I: "Okay?"

Anne: "Og jeg ved ikke, om det er fordi det er blevet sådan noget overfladisk hen over, eller hvad det skyldes. Det ved jeg ikke."

Lea: "Vi har haft meget tid til at sidde i grupperne, og...og det har også været rigtig rart, så man ikke skulle arbejde så meget ud over, men jeg ved ikke, om det måske var bedre at skrotte det, og så have haft noget mere, hvor man kunne gå i dybden."

Anne: "Ja, noget mere teori ind over."

Christina: "Altså, jeg synes også, at en bog, der hedder noget med light et eller andet, ikke lige sender det signal, jeg gerne ville have på en akademisk uddannelse."

I: "Nej?"

Christina: "Det var en rigtig god bog. Jeg kunne faktisk godt lide den, men hvem kalder den light, altså? Der er vist en eller anden forfatter, der har trukket nitten der." (griner)

Anne: "Umiddelbart, da jeg bladrede i den der, men det ved jeg ikke, om det er fordi jeg kommer fra historie med tykke bøger og enkelt linjeafstand. Jamen, der var seriøst dobbelt linjeafstand i den bog der, og der stod jo...Jamen, den var jo let læselig, der var slet ikke noget. Det er måske sådan liiige lidt 9. klasseagtigt, tænker jeg, men...."

Anne: "Der må godt være lidt mere for os."

Christina: "Ja, lidt mere gods i."

Lea: "Lidt mere teori ville heller ikke have gjort noget."¹⁴⁸

Her anvender pigerne flere udtryk, der forbindes med 'værdimarkører' i en akademisk kontekst. Eksempelvis siger Anne *forelæsningerne*, som hun ændrer til *timerne*. Christina pointerer værdien af at *gå i dybden* overfor muligheden for udstrakt gruppearbejde. Anne kommenterer på den *dobbelte linjeafstand* som et udtryk for mulig manglende lødighed, mens gruppen flere gange bringer det *teoretiske* element op som ønskeligt. Sprogligt udgør dette uddrag en tydelig social konstruktion af de elementer, der i en humanistisk studiekontekst har betydning for anerkendelse.

Gruppen frem for alt

Hvad de tre piger ikke får i dette fag på den teoretiske front, bliver til gengæld opvejet af en fælles oplevelse af at have præsteret en gedigen arbejdsindsats som gruppe. Ydermere har disse studerende ikke tidligere i deres studie arbejdet i grupper, så denne form giver anledning til en betydningsfuld dimension for alle tre fra start til slut i forløbet. Eksempelvis reserverer de hele den første del af deres skriftlige opgave i form af en forretningsplan til at beskrive og analysere betydningen af det team, som de har udgjort. De fortæller her, hvor vigtigt det har været for dem at arbejde ud fra fællesskab og enighed:

"Vores store vægt på fællesskab, har ligeledes givet os viljen til at dette projekt skulle baseres udelukkende på enighed. Det har været enormt vigtigt for os, at vi alle var

¹⁴⁸ Se bilag 10 side 230-231

*enige om hvad projektet skulle indeholde, og hvordan vi skulle nå frem til de mål vi satte os.*¹⁴⁹

Den sociale konstruktion af enighed som en væsentlig kvalitet ved samarbejdet udtrykkes således på skrift i den endelige opgave, og dette underbygges af vores samtaler, hvor de adskillige gange pointerer vigtigheden af at arbejde sammen om fælles beslutninger og løsninger.

Dette fokus på fællesskabets betydning viser sig også i deres fremlæggelse på holdet den sidste undervisningsgang, hvor de har stor vægt på læringsprocessen gennem gruppearbejdet frem for de egentlige resultater med selve ideen, til trods for, at de faktisk har haft en meget engageret aftager – biblioteket – i den anden ende. De nævner i oplægget for tilhørerne, at de har erhvervet sig nye kompetencer, og at de først og fremmest har haft fokus på at lære om en ny måde at arbejde på.¹⁵⁰

Også Blop Tree øvelsen vidner om et stærkt fokus på gruppen hos disse studerende. Den indledende øvelse giver indtrykket af tre piger, der ligefrem næsten frygter dette nye fag, men at de betragter fællesskabet som deres tryghed og mulighed for at klare sig igennem de kommende måneders udfordringer.¹⁵¹ Da de gentager øvelsen sidst i semestret, viser markeringerne og de tilhørende forklaringer, at de har fået bekræftet, at det var samarbejdet i gruppen, som bar dem igennem, og at dette samarbejde har været yderst frugtbart at afprøve som arbejdsform. Christina forklarer:

*Christina: ”Jamen, jeg har skrevet samarbejde, og så har jeg skrevet, at vi hjælper hinanden igennem. For det er sådan, jeg har set denne proces; at hvis der er nogen, der har haft et problem, jamen så er man gået til hinanden, og man har hjulpet hinanden. Og hvis man kan sige, at vi er kommet igennem det her på nogen måde, jamen så er det da i hvert fald sammen. Alting er blevet lavet, og vi er blevet enige om og samarbejdet er i hvert fald for mig det, der har været mere i fokus end opgaven har. Altså, jeg synes at, ja....” (griner)*¹⁵²

Et interview med pigerne understreger denne tendens i gruppen. De mener tilmed, at de ikke havde kunnet nå alle opgaverne, hvis de ikke havde kendt hinanden, da der så ville opstå mange misforståelser og konflikter, samt være behov for en del koordinering af arbejdsformer. De har så meget tillid til hinanden, at de ikke læser de andres bidrag igennem indholdsmæssigt til sidst, men kun koncentrerer sig om at redigere og sætte tingene sammen, selvom deres bærende værdi også har været kravet om enighed om alle beslutninger.¹⁵³

I mine observationer noterer jeg desuden flere gange, at dette synes at være en særdeles harmonisk og konstruktiv gruppe, som arbejder sammen med øje for de af dem definerede endelige mål – at lave en god opgave, at ’omfavne’ den nye arbejdsform, og at bidrage til bibliotekets udvikling.¹⁵⁴

¹⁴⁹ Se bilag 18 side 437

¹⁵⁰ Se bilag 4 side 43

¹⁵¹ Se bilag 2 side 13

¹⁵² Se bilag 10 side 220

¹⁵³ Se bilag 10 side 224

¹⁵⁴ Se bilag 5 side 50

Dermed er det en delt oplevelse, at pigernes gruppearbejde har været en central faktor i deres læringsforløb.

Afslutningsvis beskriver pigerne i deres opgave den betydning, som gruppearbejdet har haft i forløbet i kombination med det innovative element:

”Innovation, teambuilding og projektledelse skulle vise sig at forløbe som noget vi endnu ikke havde prøvet før på universitetet. For det første skulle vi her finde vores kreative sanser frem og finde på en innovativ idé, som vi kunne realisere enten ved en forretningsplan eller en projektplan. For det andet var undervisningen struktureret således, at det var arbejdet i grupper, der vægtes højest frem for tavleundervisning. Dette var som sagt meget nyt for os alle tre, og netop derfor har dette kursus været særlig interessant. Det har været spændende at arbejde så tæt sammen som gruppe. På trods af, at vi har kendt hinanden i lang tid er det første gang, at vi har arbejdet så tæt sammen i gruppen. Det har også medvirket til, at vi er blevet mere bevidste om vores forskellige roller i gruppen, hvilket har bragt os tættere sammen både fagligt, men også socialt.”¹⁵⁵

At få kroppen med

I løbet af pigernes gruppearbejde spørger jeg dem, om jeg må have lov til at følge dem, hvis de en dag skal lave noget helt konkret i relation til ideen. Jeg er kommet i tanker om, at det kunne være interessant at se dem håndtere den meget handlingsorienterede måde at arbejde med ideen på i situationer, hvor de aktiveres fysisk, da denne gruppe er prægede af den traditionelle og mentale akademiske arbejdsform fra deres hidtidige studietid, selvom de her oplever at arbejde på en helt ny måde. De fortæller, at de har tænkt på at tage op på biblioteket for at fornemme rammerne, lave nogle opmålinger, og tale med brugere og personale. Jeg tager med dem for at se, hvordan de vil gribe det an, da de også frygter denne meget virkelighedsnære måde at arbejde på.

De starter med at sætte sig over til et bord i et hjørne af biblioteket. Der går temmelig lang tid, inden de går i gang med de praktiske gøremål, og det giver mig mulighed for at tale med dem om deres motivation for at arbejde på denne facon, selvom de laver et fiktivt projekt. De forklarer, at de ønsker at gøre det hele så realistisk som muligt, og i den forbindelse skal de have et budget med i opgaven – dels fordi underviseren har bedt dem om det, og dels fordi de kan se, at det findes i de eksempler på forretningsplaner, som de har fået vist. Christina siger:

”Pyt med, om vi skal bruge en time på at gå rundt og lave sådan noget her, selvom det er meget lav-praktisk”.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Se bilag 18 side 434

¹⁵⁶ Se bilag 5 side 68

Min tolking af den udtalelse er, at Christina i situationen legitimerer overfor sig selv, de andre i gruppen og mig at bruge tid på lav-praktiske opgaver, selvom hun går på et universitet. Efter et godt stykke tid rejser pigerne sig, da de konstaterer, at de *"får fnidder af at sidde stille"*¹⁵⁷

De ved godt selv, at det ikke nytter og sidde og forberede sig på det praktiske og udadvendte arbejde. De kan ligeså godt komme i gang. De gør de så, og de følgende timer går med at måle reoler og gange op, spørge folk, der kommer forbi, skrive mails til andre, og få ført nogle tal ind i opgaven, så budgettet kan laves. Det er helt tydeligt at mærke, at gruppen har en smule svært ved at forbinde en universitetsopgave med opmålinger af reoler. Samtidig virker det som om denne aktivitet i højere grad giver dem mod på at kontakte personer, der kan hjælpe dem videre med projektet. De kropslige udfoldelser ser ud til at gøre dem mindre utilpas over at skulle bruge folks tid på et fiktivt projekt.

Jeg spørger dem inden vi skal af sted, hvad de synes om denne måde at arbejde på. De er enige om, at det har været godt for deres opgave, og at det er rart at komme ud og være lidt praktisk, da de det meste af tiden ellers sidder og læser – for som Anne siger: *"Det gør man jo som humanist."*¹⁵⁸

Kritisk udfordring: når vi leger, kan vi ikke tillade os...

Det fiktive element har generelt stor betydning for denne gruppes måde at forholde sig til forløbet på. Som det fremgår af studieordningen og pigernes opfattelse af de signaler, der har været givet i undervisningen, er det ikke et krav, at de studerende i dette fag reelt udlever deres ideer. I gruppens forretningsplan opstiller de faktisk milepæle for de forskellige tiltag, der skal til for at gennemføre ideen, men skriver efterfølgende, at de er opdigtede, fordi projektet ikke vil blive ført ud i livet.¹⁵⁹ Både Anne, Lea og Christina har følt sig både hæmmede og befriede i relation til denne fiktive dimension. Befriede, fordi det har lagt et mindre pres på gruppens præstationsniveau. Hæmmede, fordi de samtidig har været tvunget til at hente informationer og hjælp udenfor gruppen for at kunne udarbejde eksempelvis budgetter og vurdere realiserbarheden af ideen:

*Lea: "Ja, og med hensyn til den der med budgettet igen. Jeg synes det er træls at skulle ud og kontakte folk, og bede om at få et beløb oplyst, når jeg ikke skal bruge det til noget...altså, reelt, det synes jeg. Det bryder jeg mig ikke om. At forstyrre folk og bruge deres tid."*¹⁶⁰

Til trods for, at biblioteket gennem hele forløbet har været meget interesseret i gruppens arbejde og resultater, har de tre piger ikke følt sig berettigede eller klædt på til at gå ud i omverdenen og indhente tilbud, lave undersøgelser, og i det hele taget opnå de bedste forudsætninger for enten at gennemføre ideen, eller vurderes dens realiserbarhed. De benytter sig i stedet af deres personlige netværk, hvor de blandt andet spørger veninder til råds om eksempelvis markedsundersøgelser og

¹⁵⁷ Se bilag 5 side 68

¹⁵⁸ Se bilag 5 side 69

¹⁵⁹ Se bilag 18 side 465-466

¹⁶⁰ Se bilag 10 side 222

budgetlægning.¹⁶¹ De søger også meget gerne informationer og hjælp i litteraturen sådan, som de er vant til i forbindelse med deres studie. I den forbindelse nævner de, at de finder det problematisk, at de faktisk ikke har modtaget undervisning i en del af de emner, som de har behov for at inddrage i deres arbejde med ideen og deres skriftlige opgave.¹⁶²

Dog vidner deres undersøgelser om, at også brugerne meget gerne ser forbedringer i bibliotekets indretning og service.¹⁶³ Dermed lader det ikke til, at selv positive oplevelser med at tage kontakt til samarbejdspartnere og mulige målgrupper for ens idé rykker på denne gruppes forestilling om, at de ikke kan tillade sig at bruge deres tid på et projekt, som de ikke kommer til at gennemføre.

I en anden forbindelse spørger Anne mig en dag, om jeg i mine analyser tager højde for, at *"de jo skal bestå faget?"*¹⁶⁴. Vi ender derfor i en snak om, at der for hende er forskel på, om man tager et sådant fag frivilligt, eller om man skal have det obligatorisk, sådan som det er tilfældet for dem. Denne synsvinkel koblet med deres bevidsthed om, at det er et legende eller simulerende fag handler for dem lige så meget om, at de ikke selv mener, at de fra starten havde en innovativ idé, som de kunne brænde for, at de i bund og grund skulle bestå faget, og at de tilmed heller ikke blev bedt om at realisere deres projekt, til trods for alle de gode hensigter både hos dem selv og deres samarbejdspartner. Jeg spørger dem, om det ville have ændret noget for dem, hvis kravet om realisering af ideen i faget blev indført, eller hvis biblioteket havde inviteret dem til at arbejde videre med tiltaget. Hertil svarer pigerne, at det ville have ændret deres fokus, og at de nok havde sagt ja tak til gratis erfaring, hvis biblioteket skulle finde på at bede dem om at realisere ideen sammen med dem.¹⁶⁵ Det ville også have ændret deres holdning til dét at spille folks tid, hvis de skulle gennemføre deres ide. I det tilfælde ville de få de relevante folk og aktører aktiveret og ikke føle, at man brugte deres tid på ingenting.¹⁶⁶

Således oplever jeg at have fulgt en gruppe, der på flere måder har været bevidste om de vilkår, som de indgik under, og som har forstået at analysere konsekvensen af disse, og navigere herefter for på den måde at have fået et stort udbytte ud af processen, selvom den bød på udfordringer. De konstruerer sig selv og processen som relativt uforpligtende, al den positive feedback fra brugere og samarbejdspartneren til trods. Det vigtigste er for dem, at de lever op til de formelle krav, og består eksamen. Her ud fra tildeles opgaver, planer og erfaringer betydning.

Humanister og entreprenører

I forlængelse af vores snak om deres forhold til det faktum, at de har 'leget' sig igennem forløbet, og at det for dem til en vis grad handlede om at bestå en eksamensopgave ved at lave en fiktiv

¹⁶¹ Se bilag 18 side 447

¹⁶² Se bilag 10 side 226

¹⁶³ Se bilag 18 side 444

¹⁶⁴ Se bilag 4 side 34

¹⁶⁵ Se bilag 10 side 229

¹⁶⁶ Se bilag 5 side 68

forretningsplan, beder jeg dem om at vælge nogle ord, der kan repræsentere den måde, som de faktisk har arbejdet på de sidste fem måneder.

Pigerne er lynhurtige til ved fælles hjælp at udvælge følgende ord: *procesorienteret, analytisk, struktureret, gruppeorienteret, rationel, reflektiv* (i parentes, da de ikke er helt sikre på den), *resultatorienteret, intuitiv, selvbevidst, opsøger ny viden og søger forståelse*.¹⁶⁷

De er helt enige om, hvilke ord, der kan karakterisere deres arbejdsmetode, så dette ligger i forlængelse af den forståelse, de har haft af deres gruppearbejde generelt som i det ovenstående.

Kort efter skal de vælge ord, der står for deres billede på dem selv som humanister mere generelt. Her kommer de frem til: *rationel, analytisk, reflektiv, kreativ, selvstændig, struktureret, resultatorienteret, forstår kompleksitet, og legitimering af faglig identitet*.¹⁶⁸

I den efterfølgende snak om de to puljer af ord går det op for gruppen, at der er mange sammenfald. Hele fem ord går igen i de to udvælgelser, og der er ord, som minder meget om hinanden – eksempelvis dét at opsøge ny viden og søge forståelse overfor at forstå kompleksitet. Pigerne har ifølge den teoretiske analyse valgt ord, som i høj grad ofte sættes på de humanistiske kompetencer, bortset fra det resultatorienterede og selvbevidste, som typisk sættes på den entreprenante person. Dette forklarer de faktisk af sig selv med, at de har haft behov for at have fokus på at komme igennem processen, og at de i den forbindelse har været bevidste om, hvad der skulle hjælpe dem dertil. Så det er en lidt anden form for forståelse af disse to kompetencer, der bringes i spil her. Jeg bemærker tillige, at også denne gruppe bekræfter den lidt – for mig – overraskende tendens til, at det kreative sættes på humanister, og at humanisterne også selv forstår sig således. Christina forklarer det med, at de som humanister er vant til at skabe deres egne ting, fordi der ikke gives rammer eller bestemte løsninger.¹⁶⁹

Således er der ikke helt overensstemmelse mellem den oplevelse, som gruppen har haft af, at de har arbejdet på en grundlæggende anderledes måde i dette fag, sådan som fortællingen beskrev det, og så de ord, de vælger at koble på, når de helt konkret skal beskrive de kompetencer, de har brugt. De har reelt trukket mere på deres humanistiske faglighed, end de selv havde forventet. De taler om, at det kan være fordi de har følt sig overladt til sig selv i denne nye arbejdsform, og har tyet til det kendte, når de manglede metoder til at håndtere den med.

Efterfølgende bliver de bedt om at sætte nogle kompetencer på ordet *entreprenør*. Der viser sig straks et mønster; dels vælger de ord, som kan beskrive en forretnings – eller erhvervsperson, og dels vælger de ord, der konnoterer personligt engagement eller den innovative og kreative dimension: *håndværker, iværksætter, den der leder byggepladsen, kreativ, selvstændig, netværker, innovativ, fornyende, profitorienteret, risikovillig, skabende, forstår situationer og mennesker, spotter trends og muligheder, vedholdende, opsøger ny viden, procesorienteret, ildsjæl*.¹⁷⁰

¹⁶⁷ Se bilag 10 side 235

¹⁶⁸ Se bilag 10 side 236-237

¹⁶⁹ Se bilag 10 side 238

¹⁷⁰ Se bilag 10 side 239-240

Disse ord bekræfter de to historiske bevægelser, som den teoretiske analyse viste, og som også gik igen hos RUC-grupperne: den oprindelige forståelse af den entreprenante person som en handelsmand, der kaster sig risikovilligt ud i forretninger som en livsstil. Og den nyere og bredere forståelse af entreprenøren som en person, der agerer ved at skabe nye og innovative tiltag i kraft af sin kreative kompetence i samspillet med andre mennesker. Pigerne diskuterer, om man kan være både profitorienteret og idlsjæl på samme tid, og når frem til, at det godt kan lade sig gøre. For som de spørgende siger, mens de ser på hinanden og mig: ”Man må vel gerne tjene penge på det, man brænder for...”

Vi sammenligner herefter disse ord med de andre, og finder frem til, at det procesorienterede, det kreative og det resultatorienterede går igen både hos humanister og entreprenører i deres valg. Desuden ser det ud til, at nogle af de ord, som de satte på deres faktiske arbejdsforløb, er ord, som litteraturen i virkeligheden ofte sætter på begge typer (*rational, kreativ, forstår kompleksitet*), hvilket jeg finder særdeles interessant. Hertil svarer de, at de er sikre på, at deres faktiske arbejdsmåde ville have lignet den entreprenante noget mere, hvis de havde fundet på en mere innovativ idé. Vi konkluderer på baggrund af dette, at idéfasen betyder rigtig meget i et forløb som dette, og at udfaldet kan variere alt efter heldet med at få ’den gode idé’.

Fortolkningen

Et gennemgående træk, som jeg finder iøjnefaldende hos denne gruppes oplevelser med den entreprenante proces, er diskrepansen mellem Anne, Lea og Christinas, og tilmed min egen klare opfattelse af, at de er i gang med et fag, der markerer et brud med deres normale måde at arbejde på, og den selvevaluering, de laver i slutningen af forløbet, hvor vi kan konstatere, at de faktisk har trukket på de humanistiske kompetencer langt mere end nogle entreprenante. Denne fælles sociale konstruktion af deres virkelighed gennem de sidste fem måneder gør således, at billedet på deres erfaringer måske bliver præget af lige så mange spørgsmål som svar på, hvad man gør, når man som rendyrket historiker kastes ud i en (til dels fiktiv) entreprenant proces.

Den konstruerende fase af deres forløb startes ud med, at gruppen allerede har udviklet fundamentet for en idé, som de bringer med ind i undervisningen. Således har de været i gang med at konstruere den uden de rammer og værktøjer, som faget og underviseren tilbyder. Eksempelvis løber de ikke processen med idé generering igennem, sådan som de andre grupper gør det, og de ved på forhånd, at de skal udgøre en tremands gruppe. Dermed er der raffineringen tilbage, som fremkommer ved hjælp af de redskaber til idé udvikling, som resten af holdet også benytter sig af. På den led snævres konstruktionsfasen en smule ind, og den kan fremstå som en delvist lukket proces.

På den anden side viser det sig, at gruppen er positiv overfor netop en yderligere udvikling af deres oprindelige idé, hvilket åbner processen igen. Eksempelvis modtager de gode råd i flere sparrings sceancer – både fra en anden gruppe og fra IDEA House Odense, hvor nye tiltag kobles på. Vi oplever også under en af mine observationer, at jeg spørger ind til ’deres navigationskort’, fordi jeg mener at have hørt dem tale om et sådant i gruppearbejdet. Det viser sig, at de ikke har brugt det ord

for et oversigtskort, som de overvejer at indlemme i konceptet, og at de nu vil høre mig, om de må overtage udtrykket.¹⁷¹ De kommunikerer også i høj grad med biblioteket om mulighederne.

I forhold til at vurdere, om de har anvendt de to begreber – og tilgange – action og reflection, mener jeg, at det giver mest mening at konkludere, at den handlingsorienterede måde at konstruere ideen på ligger før selve forløbet. Her har de i kraft af deres egne, konkrete erfaringer erkendt et behov for forbedret service på biblioteket, og det er disse personlige erfaringer, de bringer i spil i faget. Det kritisk refleksive aspekt ses tydeligst i de situationer, hvor de interagerer med andre udenfor gruppen, så som med sparringsgruppen. Her gør de forskellige spørgsmål og inputs, at gruppen forholder sig analyserende til mulighederne ved ideen, hvor de ofte i deres egne gruppeprocesser arbejder meget fremadrettet, og ikke stiller så mange 'hv-spørgsmål' til sig selv.

Den evaluerende del af deres proces hænger sammen med den tidlige konstruktion af ideen, som de som nævnt baserer på egne erfaringer med en service, der kunne fungere bedre. Pigerne har fra start ønsket at arbejde med en idé, som de definerer som ikke særlig innovativ, men som til gengæld giver dem mulighed for at bearbejde den i samarbejde med en ekstern aktør – biblioteket – og som giver plads til en udforskning af det for dem nye fag, hvor de skal arbejde på en anden måde end de er vant til.

Jeg vurderer, at denne evaluerende fase udgør en stor del af gruppens opmærksomhedsfelt af flere grunde; Pigerne anvender deres kritiske refleksive kompetencer til at bearbejde ideen analytisk i forhold til at kunne vurdere dens realiserbarhed. De går en del ud over pensum for at finde materiale og metoder, der kan hjælpe dem til at lave en god og solid opgave. Dette sker på den ene side som noget helt naturligt, mens de på den anden side mener, at kurset kan kritiseres for ikke at være teoritunt nok til deres niveau. De gør også en dyd ud af at udforme opgaven og ting, de sender ud til involverede aktører, sprogligt for at sikre, at de kommunikerer på en facon, der passer til de udadrettede aktiviteter, som man laver i dette fag.

Den anden form for reflection, der handler om evaluering af læringsdimensionen, og som også er indlemmet som et aspekt af den entreprenante proces i modellen, er særligt fremherskende i denne gruppe. De bruger forholdsmæssig megen tid og plads gennem hele forløbet på at evaluere deres erfaringer med at arbejde på denne måde. De lægger stor vægt på gruppearbejdet, og oplever ligefrem, at det har været den største årsag til deres følelse af at være kommet i mål i faget. De konstaterer ved afslutningen af semestret, at det har været lærerigt, og at de har fået nye kompetencer at anvende i resten af deres studie.

I relation til den handlingsorienterede tilgang – action - sporer jeg en tilbageholdenhed med hensyn til at kontakte folk og lave konkrete undersøgelser til analysen af ideen, så de bruger fortrinsvist netværk, når de skal vurdere ideens bæredygtighed. Der sker dog noget, da de bevæger sig op på biblioteket. Her aktiveres de på en anden facon, dog med et vist tilløb, men de virker som om de får brudt en grænse ved at træde ind på bibliotekets område, og lave deres konkrete undersøgelser i den kontekst frem for det trygge, anonyme og isolerede gruppearbejde på gangene.

¹⁷¹ Se bilag 5 side 50

Med hensyn til det sidste led i den entreprenante proces i modellen er den altoverskyggende faktor, at denne gruppe ikke skal eller vil gennemføre ideen, og at de selv ofte nævner det som betydningsfuldt i forhold til deres dispositioner. Det slår mig tillige, at lysten til at gennemføre en idé for denne gruppe ikke øges, selvom deres kunde faktisk er interesseret i at overtage ideen, og at de selv ville kunne få glæde af tiltaget som brugere af universitetsbibliotekets faciliteter. Dette fører til nogle spørgsmål omkring forskellen mellem frivillig og påkrævet exploitation. Er det virkelig sådan, at udnyttelsesdimensionen skal skrives ind i studieordningen, før de vil realisere deres ideer uanset potentialet og interessen? Og i så tilfælde, siger det noget om læringseffekten af et forløb, hvor det er frivilligt, om de studerende vil eksekvere exploitation? Disse studerende påstår adspurgt, at hvis ideen havde været tilpas innovativ til, at de havde brændt for den, kunne det have øget deres involvering og lyst til at arbejde videre med den – også efter endt forløb. De siger også, at det ville have gjort en forskel at vide, at de skulle gennemføre ideen både i relation til at bestå faget (naturligvis), men også med hensyn til at turde kaste sig ud i interaktion med folk, der kunne hjælpe dem med at udvikle og føre ideen videre.

Man kunne også spørge sig selv i forlængelse af ovenstående erkendelser, om udnyttelsesaspektet måske kan forstås og behandles på flere måder, hvis man kobler den reflektive dimension på. Forudsat, at exploitation kan ses som de studerendes evne til at konstruere og dekonstruere en idé i en løbende vekselvirkning for derefter at overlevere et gennemanalyseret koncept til en aftager, så ville gruppens grad af udnyttelse stige. Biblioteket var tilfredse, gruppen gennemløb projektet, og alle var glade. Men det efterlader spørgsmålet om action elementet tilbage: havde en øget handlingsorientering også øget muligheden for at reflektere kritisk over perspektiverne i ideen? Kan en idé behandles ud fra en fiktiv tilgang, og stadig ansues som en entreprenant proces?

(Ud)dannelsesrejse 5 – T-dage

Den femte gruppe består af tre unge kvinder, der melder sig til forskningsprojektet første gang, jeg møder dem i undervisningen. Stine, Signe og Cecilie sidder fra start til slut på den forreste række, og virker aktive, nysgerrige og ret ihærdige med deres brug af de redskaber og opgaver, som underviseren giver. De to (Stine og Signe) kender hinanden fra Nordisk, hvor de har læst sammen, mens den tredje (Cecilie) kommer fra Litteraturvidenskab. De har mødt hinanden på Organisatorisk Kommunikation, som de har gået på i et semester før dette.¹⁷² Jeg har på fornemmelsen, at også denne SDU-gruppe har valgt at arbejde sammen og udvikle en idé gennem et samarbejde, inden faget gik i gang, og at de derfor har gruppekonstellationen, og ikke en specifik idé, som deres udgangspunkt.

Det viser sig imidlertid, at Cecilie den første undervisningsgang sad og 'grifede ideer ned' mens underviseren talte, og at de to andre, der tilfældigvis havde sat sig ved siden af, koblede sig på.¹⁷³ Derudfra udviklede samarbejdet og gruppen sig.

¹⁷² Se bilag 4 side 22

¹⁷³ Se bilag 11 side 266

Fortællingen

I denne beretning om Cecilie, Signe og Stines (ud)dannelsesrejse møder vi tre meget forskellige personer, der håndterer udfordringerne på hver sin måde. De har udviklet en idé, der udløber af deres egne drømme for deres uddannelsesinstitution, hvor de kunne tænke sig en årlig tværfaglig dag på SDU – initieret af Cecilie. En tværfaglig projekt idé skal samle studerende og undervisere omkring nogle temaer, som forskellige fagligheder forholder sig til sammen med eksterne aktører. Pigerne forestiller sig, at det skal være en tilbagevendende begivenhed, som universitet skal tage ejerskab til, og herefter føre videre. Gruppen vil således fungere som konceptudviklere og initiativtagere til ideen, men ellers overlevere den til SDU. Målet med projektet kan beskrives med deres egne ord:

”Handler det her egentlig ikke om at smide en idé ud i vandet og håbe på, at den spreder ringe?”¹⁷⁴

På et andet tidspunkt taler de om, at de håber, at ideen vil sprede sig som en virus og blive så populær, at SDU får et nyt fyrtårn indadtil og udadtil.¹⁷⁵

Nu kunne ovenstående umiddelbart tyde på en stor entusiasme og gejst omkring tiltaget, og sådan er det også på én led. På den anden side udtrykker pigerne også stor usikkerhed og frustration over arbejdsprocessen, som de finder meget forskellig fra deres vante rutiner. De synes selv, at ideen er kompleks og svær at beskrive, og så kolliderer faget med deres interesse for teori, som de alle har med fra deres respektive studier indenfor nordisk og litteraturvidenskab. Et stykke inde i forløbet fortæller de eksempelvis, at de nu har fundet navnet til deres tværfaglighedsprojekt. Det er kommet snigende uden, at de har tænkt særlig meget over det. Jeg siger for sjov:

*I: ”Så jeres barn har fået et navn?”
Cecilie: ”Ja, vores møgunge hedder T-dage, hahaha”.¹⁷⁶*

På dette tidspunkt er T-dage således ikke et ’ønskebarn’ for de tre studerende. De står nærmest i opposition til faget, men samtidig aner jeg en begyndende følelse af forbundethed med ideen, som også afspejles i ordet ’møgunge’. Selvom den er belastende, er den trods alt deres.

Struktur og ihærdighed i arbejdet med ideen

Måske er usikkerheden og frustrationerne over at skulle gennemgå et så anderledes forløb en af grundene til, at pigerne helt fra starten styrer projektet meget stramt i forhold til, hvordan de arbejder med det. I hvert fald oplever jeg generelt, at de arbejder særdeles struktureret og målrettet, når de anvender metoder og værktøjer til at bearbejde ideen med. Dette viser sig blandt andet i en situation i undervisningslokalet i starten af forløbet, hvor grupperne sættes til at udvikle yderligere

¹⁷⁴ Se bilag 4 side 28

¹⁷⁵ Se bilag 4 side 28

¹⁷⁶ Se bilag 5 side 48

på deres ideer ud fra Edward de Bono's Tænkehatter. Gruppen gennemgår simpelthen alle tænkehatterne slavisk efter farve, der hver repræsenterer nogle følelser eller synsvinkler, man kan anlægge på sit arbejde. Hvert gruppemedlem giver deres input efter tur til den enkelte hat, hvorefter det skrives ind i et dokument på en af pigerens computer. Det ser ud til, at tænkehatterne hjælper dem til at komme omkring ideen, og få diskuteret nogle aspekter af den, så som styrker, risici, mulige effekter, interessenter, og værdier for konceptet. Jeg bemærker desuden, at de ender med at konkludere, at de ikke kan bruge den røde hat, der står for at udtrykke følelser for og imod en idé, da de allerede har valgt ideen til, og derfor ikke *kan* have noget følelsesmæssigt imod den.¹⁷⁷ Dette står i modsætning til deres aversion mod hele forløbet og ideen, eksemplificeret ved navnet møgunge. Men de konstruerer en fælles forståelse af, at man analytisk ikke kan modarbejde dét, man nu engang har valgt. Jeg fornemmer dog ikke, at en brændende entusiasme er årsagen til deres tilvalg af ideen, men snarere en rationel beslutning om at have noget at arbejde med, som de kan relatere til hverdagen som studerende.

Udenfor undervisningen opretholder gruppen den samme strukturerede og seriøse arbejdsfacon til trods for deres skepsis og frustrationer. De er omhyggelige med at nedskrive alle beslutninger og diskussioner, og de går i detaljer, når de udarbejder materiale, der skal sendes ud til eksempelvis potentielle samarbejdspartnere. Her kommer de to kommagregler til at være genstand for deres udvekslinger, og de aftaler, at alle mails skal sendes rundt til de andre i gruppen og godkendes, inden de kan sendes til de respektive modtagere af deres kommunikation.¹⁷⁸

Jeg opdager også, at de bruger udtrykket 'argumenttrække' til deres produktion af breve. De skriver eksempelvis et brev til rektor for at få ham til at blåtstemple ideen, og her analyserer de sig frem til, hvilke argumenter, brevet skal indeholde, og hvilken rækkefølge, de skal placere dem i for at få så stor effekt som muligt. Pigerne forklarer:

*Cecilie: "Jamen, jeg tænker også på sådan noget med argumentation. Vi skulle finde ud af hvorfor nogle...altså, selvom man er, som vi er skolet op, så er man jo vant til at kigge på tekster og se, hvad det er for nogle...altså, se rent kommunikationsmæssigt, hvad det er for nogle...hvilke argumenter bruger de? Og alt det her, som vi også havde i sinde med logos og de argumentationsformer og ting og sager. Og der har vi jo noget ballast i forhold til at se, hvordan vi så skal kommunikere den, og hvad for nogle argumenter og sådan noget."*¹⁷⁹

Denne form for argumenttrække findes også i gruppens projektplan, som de afleverer i slutningen af semestret. Her beskrives de valg, de har foretaget om ideens forudsætninger efter, at rektor meldte tilbage, at han ikke ville støtte tiltaget økonomisk, og at han mente, at det var bedre at lave T-dage på et enkelt fakultet:

"Vi har diskuteret, om T-dage skulle være et særligt tilbud kun for BA studerende eller KA studerende, eller eventuelt kun for to fakulteter ad gangen. Efter nærmere

¹⁷⁷ Se bilag 4 side 28

¹⁷⁸ Se bilag 5 side 49

¹⁷⁹ Se bilag 11 side 277

overvejelser har vi dog besluttet, at det bør være et arrangement for alle på SDU – både undervisere og studerende. Argumenterne er som følger: 1) At vi ikke må skabe en forestilling hos folk om, at der ikke er forbindelse mellem f.eks. naturvidenskab og humaniora ved at udelukke nogle fakulteter. Heller lidt uoverskueligt end uambitiøst. 2) Vi risikerer at grave grøfter i stedet for at bygge broer ved at sætte begrænsninger på. I forhold til selve metoden er den lige anvendelig for BA og KA studerende. 3) At inkludere alle giver større mulighed for at opnå den sammenhængskraft vi ønsker.”¹⁸⁰

I de to eksempler smelter den humanistisk-akademiske kompetence efter min mening sammen med den konkrete opgave, som gruppen står overfor, der handler om at overbevise de forskellige interessenter om behovet for ideen. Pigerne forklarer, at de i forbindelse med arbejdet med ideen har opstillet mål og succeskriterier fra start, som de har fulgt nøje. Så der er tilsyneladende tale om en helt bevidst strategi fra deres side, der bakker op omkring mine iagttagelser af en gruppe, der synes at være særdeles strukturerede alle udfordringerne til trods ud over min fornemmelse af, at det udgør et støttepunkt i usikkerheden.

Når man skal 'verificere' en idé, og forstå sit forløb

Både i vores samtaler, til deres præsentation for holdet, og i den skriftlige projektplan optræder udtrykket '*verificering af ideen*'. Gruppen ønsker at godtgøre, at T-dage er en bæredygtig idé, som SDU bør arbejde videre med. I den forbindelse hælder de også til studieordningen, hvori der står, at grupperne skal vurdere realiserbarheden af deres idé. Her virker det som om, pigerne har tolket det sådan, at de skal argumentere for og underbygge deres idé. Det gør de så med et videnskabeligt tilsnit – helt i overensstemmelse med deres tilgang til dét at være universitetsstuderende. Jeg identificerer to måder, hvorpå de forsøger at verificere deres idé: delvis i kraft af akademiske analyser og diskussioner, og delvis ved hjælp af udadvendte aktiviteter og undersøgelser i omverdenen. I projektplanen indgår en spørgeskemaundersøgelse, mails fra forskellige potentielle interessenter med deres udtalelser, en målgruppeanalyse, en omverdensanalyse, en organisationsanalyse, en risikoanalyse, en SWOT-analyse, overvejelser til markedsføringsmateriale samt budgetoverslag.¹⁸¹

Gruppen beskriver ved fremlæggelsen for holdet til slut i forløbet, at de vurderer, at det har været en svaghed internt, at de har manglet erfaring med projektarbejde og samarbejde med eksterne interessenter. Samtidig mener de, at de kunne have haft gavn af at have en person med i gruppen, som kendte til entreprenørskab for bedre at kunne gennemføre projektet, og at de desuden har manglet en 'plante person' til at kaste nye forslag op, selvom de selv vurderer, at de står tilbage med en verificeret og god idé, som nogen bare skal tage sig af.¹⁸²

¹⁸⁰ Se bilag 19 side 479

¹⁸¹ Se bilag 19 side 486-500

¹⁸² Se bilag 4 side 43

Det kreative element, som gruppen føler, at de ikke har været i besiddelse af, og derfor har tyet til kendte arbejdsformer og hårdt arbejde, kommer også frem som samtaleemne. Her fortæller de, at de havde en forestilling om, at andre nok ville være bedre til at arbejde med innovation, og at de ikke rigtig havde nogen fornemmelse af, hvilken opgave de stod over for. Men også, at det var en skuffelse for dem at finde ud af, at faget 'bare' handlede om at agere praktisk i forhold til et projekt:

Cecilie: "Jeg havde altså heller overhovedet...øhh, jeg havde bare sådan en fornemmelse, at der var mange af de andre, som allerede var langt fremme. Og som...jeg ved ikke, om det bare er noget, jeg har tænkt, men jeg har tænkt, om nogle af dem, som måske har været mere vant til at arbejde med innovation og sådan noget, men som i det hele taget har haft en eller anden idé, der var sådan: Jeg har en eller anden god idé, og et eller andet halløj, øhm..."

I: "Og der tænker...der skulle I først hen og finde jeres, da I skulle i gang med faget?"

Stine: "Altså, jeg troede det var...Jeg havde en forestilling om, at det var uoverkommeligt svært at stable sådan noget her på benene, fordi...men nu tænker jeg, at vi i princippet kunne lave hvad som helst, hvor som helst, fordi...nå, det var bare lige at...det var slet ikke...det var slet ikke så svært, som jeg troede fra starten af."

I: "Nej, du havde tænkt, at det var noget meget unikt på en eller anden måde?"

Stine: "Jamen, jeg har måske haft sådan et billede af, at det kun var sådan nogle rigtig dygtige og kloge mennesker, der kunne gøre det her."

Signe: "Ja, sådan nogle med en lille genial idé." (griner)

Stine: "Sådan nogle, som jeg ser op til. Hvor jeg tænker, at i princippet kunne vi da ligeså godt gøre det."

Signe: "Ja, det er jo alle, der kan gøre det."

I: "Så du kunne måske ikke lige definere dig med at blive sat i den rolle, hvor du skulle være innovativ, var det det?"

Stine: "Jamen, det var måske bare fordi jeg havde sådan et ophøjet billede af folk, der kan finde ud af at arrangere ting...og gøre... og..."

I: "Okay"

Signe: "Det var sjovt, for det gør du jo meget i din fritid."

Stine: "Det er netop det, der er sjovt, for det viser sig, at det bare er det, som jeg alligevel gør."

Signe: "Og så røg du bare helt ned!"

Stine: "Ja, fuldstændig..."¹⁸³

De ender op med at sidestille den entreprenante arbejdsform med praktisk projektstyring, og det har været en demotiverende erkendelse for dem. Så i stedet for at være tilfredse med en rekonstruktion af sig selv som mere entreprenant orienterede end de havde regnet med fra start, kommer erfaringen til at repræsentere et antiklimaks i deres forløb. De sidder dog også tilbage med nogle erfaringer, der handler om dét at overvinde sig selv og de faglige vaner, man kan have:

¹⁸³ Se bilag 11 side 261

Signe: "Jeg føler også, at det er sådan lidt med det med rækkefølgen i, hvordan man skal organisere sådan noget. Jeg ved ikke, hvad man kalder sådan nogle kompetencer? Organiserings...?"

I: "Ja, det er jo sådan noget. Det er vel også noget med projektledelse?"

Signe: "Ja, det synes jeg faktisk. Styring. Hvor skal vi hen, hvor skal vi ende, og hvad skal vi have styr på? Ja, altså, sådan nogle helt basale ting."

I: "Ja, så der er trods alt kommet lidt på, selvom..."

Signe: "Ja, det må der være."

Stine: "Også sådan lidt problemløsning, altså. Men det...så er vi tilbage igen ved den der proces, fordi når vi har stødt panden mod noget – hvordan løser man det så?"

Hvad gør vi? Hvor jeg måske førhen har haft sådan en forestilling om...jeg ved ikke, om jeg overhovedet troede, at man kunne løbe panden mod en mur."

Signe: "Og jeg tænkte, at man døde af det, når man gjorde det." (griner)

Stine: "Ja, og når man så bare giver op. Men det gør man jo ikke. Man giver ikke bare op og lader falde til....Du har været presset ud i, at vi er sådan nogle, der gør tingene færdigt."

Cecilie: "Det er rigtigt nok. Det kan jeg sagtens, og det kan jeg lære noget af. Og hvis jeg har fået noget ud af det, så er det helt klart også det her med at være rationel omkring...ikke fordi jeg vil sige, at jeg ikke kunne noget af det før, men man har fået gentaget nogle ting om sådan noget med: Nu sætter vi os et mål. Det ordner vi indenfor den og den periode. Også bare sådan noget med i starten med, hvorfor en rækkefølge skulle vi egentlig gøre tingene i? Altså, sådan projektledelse med, er det smart først at verificere via dem, er det via dem, eller er det smart bare at sætte sig ned og skrive fra starten? Hvor starter vi henne?"

Signe: "Det har været så dejligt, synes jeg. Så befriende at få det færdigt."

Stine: "Det tror jeg faktisk er det, jeg har savnet, da vi var på humaniora. Det var, at der var et hul. Så hoppede vi ned i hullet. Og så lå vi bare der og padlede rundt. Og vi skulle aldrig...det var ikke meningen, at vi skulle bevæge os væk fra det. Vi skulle bare være dernede i."

Cecilie: "Det var en god metafor."¹⁸⁴

Der er flere interessante aspekter i denne udveksling. Stine konstruerer et 'før og nu' billede, der er bundet op på humaniora tilværelsen overfor den nye arbejdsform, som kræver deres handling og målrettethed. De konstruerer faktisk sig selv i faget som sådan nogle, som får tingene gjort, og finder tilfredsstillelse i det. Ser man på de ord, de benytter sig af, kan jeg identificere to steder, der bekræfter det humanistisk-akademiske tilhørsforhold. *At verificere ideen og en god metafor* er typiske udtryk, mens teksten er fuld af ord, der typisk hæftes på entreprenørskab: *hvordan løser man det?, hvad gør vi?, gør tingene færdigt, nu sætter vi os et mål*, osv manifesterer, at gruppen også opererer med denne logik, som repræsenterer det nye eller nuet, som de forholder sig til.

¹⁸⁴ Se bilag 11 side 279-280

Når man må oversætte sin idé for andre

Gruppens forvirring over fagets nye univers handler også om, at de føler at, de har at gøre med en diffus og kompleks idé. De erfarer, at det resulterer i, at de har været nødt til at konkretisere den overfor deres interessenter og medstuderende. Til fremlæggelserne har de valgt at lave eksempler, og forklarer dette med, at de arbejder med noget, som ikke er fysisk, så det kan ikke beskrives let eller vises frem. De har derfor udarbejdet plakater og markedsføring for ideen, så den virker tilgængelig.¹⁸⁵

Ud over denne analytiske pointe fra gruppens side ser det dog også ud til, at deres manglende kendskab til projektarbejde får dem til at trække deres mere traditionelle arbejdsform med i indforløbet. Det er tydeligt at se, at denne gruppe har befundet sig midt mellem to arbejdsmetoder og to forskellige sproglige virkeligheder, som de efter bedste evne og indsats har forsøgt at integrere. Den akademiske tilgang fornægter sig ikke blandt SWOT-analyser, brev korrespondancer og reklamemateriale for T-dage. I projektplanen kan man finde udsnit, der illustrerer pigerne uddannelsesmæssige ophav:

”Grundtanken bag det politiske mål, som T-dage kan ses som en del af, er således ikke at adskille, men forene og sammenbinde, af den filosofiske og metodologiske grund, at kulturelle former er dynamiske, komplekse og hybride. Kultur og videnskab er ikke autonom og monolitisk, men optager flere ’fremmede’ elementer og forskelle, end de bevidst udelukker. For lidt tid bruges, ifølge os, på at studere interaktionerne mellem nationer, samfund, grupper og identiteter, selvom der faktisk foregår masser af interaktion, og ofte produktiv, hvert eneste minut.”¹⁸⁶

Således er det ikke kun selve ideen, der virker kompleks, men også gruppens kombination af det akademiske sprogbrug og de praktiske aktiviteter, som skal kobles sammen til en helhed både for dem selv og omverdenen.

Kritiske tilstande: at gå fra frustration til begejstring og tilbage igen

En måned inde i forløbet, hvor vi har aftalt at mødes, sidder gruppen i kantinen og arbejder. Da jeg kommer hen til dem, fortæller de, at det er ærgerligt, at jeg ikke lige var der for ti minutter siden, da de lige har diskuteret hvor svært projektet er for dem. Cecilie er mest frustreret. Hun siger, at hun faktisk hader faget, fordi det er så lav-praktisk. Hun sidder og læser interessant litteratur, men kan ikke koble det til de opgaver, de arbejder med. De skal eksempelvis kontakte folk, udarbejde spørgeskemaer og lave nogle praktiske, udadrettede aktiviteter, som de har problemer med at relatere til deres studie. Jeg spørger ind til deres forventninger, og pigerne beretter, at de alle tre var skeptiske og forundrede over, at de skulle have sådan et fag på en akademisk kommunikationsuddannelse. De finder det svært at arbejde så virkelighedsnært, og ville ønske, at

¹⁸⁵ Se bilag 4 side 42

¹⁸⁶ Se bilag 19 side 481

underviseren havde stillet en fiktiv case til rådighed, som de kunne analysere. En af dem fortæller om angsten om at skulle

*”overgå fra traditionel humanistisk undervisning til dét at arbejde med virkeligheden og virkelige mennesker”.*¹⁸⁷

Dette er en meget stærk social konstruktion af både humaniora og den studerende selv, der etablerer en opposition mellem virkeligheden og humanistisk undervisning, hvor angsten for hende består i at skulle møde virkeligheden i form af omverdenen. Det viser sig dog, at de nu i gruppen efter et stykke tid har forskellige holdninger til faget. Cecilie *”har mest lyst til at smide det hele på gulvet”*, som hun udtrykker det, mens Signe tænker, at de nu skal acceptere, at de er her og gøre det, selvom det er det teoretiske, de interesserer sig for. Stine er sikker på, at de nok skal lære noget, selvom det hele virker meget kaotisk.¹⁸⁸

Dermed har alle pigerne rykket sig en smule, siden de lavede den første Blop Tree øvelse ved semesterstart. Her havde de markeret en figur, der skulle signalere en vis spænding og optimisme ved at starte på faget, og samtidig koblet dette til et godt samarbejde i gruppen. De havde også alle tre en figur med, der repræsenterede deres angst overfor en opgave, de enten fandt kedelig og fremmed (Cecilie), svær, udfordrende og uoverkommelig (Signe) eller var bange for, at opgaven var for stor, udfordrende og uoverskuelig (Stine).¹⁸⁹

Nu er de kommet et stykke ind i forløbet, og står med de mange praktiske opgaver efter idé udviklingsfasen. I denne situation vælger jeg faktisk at træde lidt ud af forsker rollen for at fortælle dem, at mange grupper før dem har stået med den samme oplevelse på dette tidspunkt i forløbet, og at jeg har erfaring med, at tingene løser sig til det bedre, og at gruppen nok skal komme i land med opgaven.¹⁹⁰

Nogle uger senere er stemningen vendt. Jeg møder gruppen til endnu en arbejdsdag, hvor jeg med det samme fornemmer en positiv holdning til projektet. De fortæller også straks, at de har fået rigtig god respons på nogle mails og breve, de har sendt ud til potentielle interesserede på universitetet og i erhvervslivet. 34 personer ud af i alt 68 har vist åbenhed overfor at deltage og bidrage, og ønsker nu yderligere information om T-dage. Pigerne reagerer ved at have det lidt skidt med at lade som om arrangementet reelt kommer til at ske, men har nu fået mod på at arbejde rigtigt med det.¹⁹¹ Nogle af de kendte erhvervsorganisationers ledere er vendt hurtigt tilbage med et svar, og pigerne griner af, at ’vigtige’ personer fra eksempelvis Maersk skriver ”Kære Stine, eller kære Cecilie”. Det får gruppen til at føle sig vigtig. I den forbindelse har de bemærket, at nogle af afsender navnene er så tilpas mærkelige, at ingen vil tro, at gruppen har opfundet fiktive navne for at komme lettere igennem opgaven, men at de virkelig har været ude og kontakte eksisterende personer.¹⁹² Der er

¹⁸⁷ Se bilag 5 side 48

¹⁸⁸ Se bilag 5 side 48

¹⁸⁹ Se bilag 2 side 13

¹⁹⁰ Se bilag 5 side 48

¹⁹¹ Se bilag 5 side 65 + 67

¹⁹² Se bilag 5 side 67

således en konstant legitimeringsproblematik på spil for gruppen, der for mig at se handler om udfordringen med at identificere sig med den rolle, de skal påtage sig gennem faget.

Desværre varer entusiasmen ikke ved. Et nyt vendepunkt opstår, da SDU's rektor melder tilbage, at han ikke ønsker at støtte projektet. Pigerne var ellers sikre på, at de havde 'verificeret' ideen for ham ved at dokumentere behovet via medsendte undersøgelser, men her møder de den politiske virkelighed og et stort offentligt universitetssystem, der er tilbageholdende med at blåstemple tiltag både økonomisk og med ord.¹⁹³ De er også forundrede over, at rektor ikke vil bidrage, når nu selveste Helge Sander synes godt om ideen.¹⁹⁴ Det overrasker gruppen, der nu må omdefinere mål og midler i projektet, og basere det på frivillighed, og uden en vigtig godkendelse fra universitets ledelse.

De ender med at konkludere, at projektet vil blive for hårdt at arbejde videre med udenfor undervisningen, da alt nu skal baseres på frivillige kræfter og eksterne midler. Til fremlæggelserne får gruppen ellers masser af opbakning til at fortsætte ideen, da mange kan relatere til et behov, og gerne ville komme til T-dagene. Underviseren siger: "*Ideen ligger klar. Se at få nedsat en projektgruppe og arbejd videre!*"¹⁹⁵ Pigerne har dog mistet gejsten, og de ender med at lave en halv aftale med en frivillig studenterorganisation, som måske vil tage opgaven på sig med at få organiseret og realiseret ideen om T-dage. I projektplanen skriver de dog, at de som projektgruppe kunne træde ind i denne organisation for at operere under noget større.¹⁹⁶ Dermed bliver omverdenens feedback et vigtigt parameter for denne gruppes motivation for at arbejde ud over fagets krav, hvilket står i modsætning til den foregående gruppe.

Da vi laver den sidste Blop Tree øvelse, indikerer den lettelse over at være færdig med forløbet, men at pigerne faktisk har lært en del – ikke så meget fagligt, men mere på den personlige side ved et konstruktivt gruppesamarbejde og en hæderlig arbejdsindsats. Dette korresponderer med flere af de andre SDU grupperes oplevelse med faget. De er meget enige om dette, og de har markeret nogle af de samme figurer, selvom de har valgt dem individuelt.¹⁹⁷ Samtidig fortæller de, at de har savnet det teoretiske element i faget, og at de havde kunnet ønske sig, at den praktiske tilgang blev funderet i dét, de kalder en 'bagproces', som de definerer som teorier og metodiske forudsætninger for de forskellige redskaber, de skulle anvende.¹⁹⁸

Igen, som i flere af de øvrige grupper i forskningsprojektet, ender pigerne op med at konkludere, at gruppearbejdet for dem har været den helt store positive oplevelse. De har fået nye kompetencer til at indgå i teams, og de anser medlemskabet af gruppen som helt nødvendig for at kunne gennemføre forløbet. Cecilie, der definerer sig selv som lidt af en enspænder, har endda oplevet samarbejdet som udbytterigt, selvom hun plejer at finde det irriterende.¹⁹⁹

¹⁹³ Se bilag 11 side 258

¹⁹⁴ Se bilag 4 side 42

¹⁹⁵ Se bilag 4 side 43

¹⁹⁶ Se bilag 19 side 486

¹⁹⁷ Se bilag 11 side 260

¹⁹⁸ Se bilag 11 side 255

¹⁹⁹ Se bilag 11 side 254

Signe har oplevet den største bevægelse og forandring i sin holdning til faget, da hun var den mest kritiske fra start. Hun vurderer nu, at hun har fået styrket sin evne til at arbejde konkret, selv om det til tider har været hårdt arbejde, og hun føler overskud.²⁰⁰ Stine derimod, havde den modsatte oplevelse, idet hun startede ud med at glæde sig til at afprøve en innovativ arbejdsform. Og de har også lært noget, men det er mest personlige erfaringer ud fra de situationer, de er kommet ud i, og ikke så meget fra faget selv. Igen har teorien og den akademiske funderet manglet, mener hun. Hun tænker stadig: ”Hvad er innovation?”²⁰¹

Humanister og entreprenører

I forlængelse af Stines bemærkning om, at hun stadig ikke helt har fået begreberne på plads, går vi i gang med øvelsen, der handler om ord om humanister og det entreprenante. Gruppen får først besked på – som vanligt – at finde et antal ord eller kompetencer, der kan beskrive deres faktiske arbejdsfacon i forløbet. De udvælger straks *gruppeorienteret* og *struktureret*. Herefter opstår der en diskussion mellem pigerne, fordi Cecilie vil have *analytisk* med som et centralt ord, mens de andre mere mener, at de har ageret *rationelt* og *intuitivt*. De er til gengæld enige om, at de har været *resultatorienterede*, *selvbevidste*, *procesorienterede*, *selvstændige*, *søgt forståelse* og anvendt kompetencen *forstår situationer og mennesker*. En foreslår, at de også har *skabt værdi*, men det er de andre ikke enige i. De ender op med at også vælge *analytisk* efter at have talt om det, og tage det intuitive fra.

I forlængelse af udvælgelsen studser vi over, at de både har valgt proces – og resultatorienteret. Stine forklarer, at det var fordi de fik at vide, at de skulle være resultatorienterede, men at det ligger bedre til dem at være procesorienterede. Selvbevidstheden kommer i spil, fordi de godt ved, at folk tænker om dem, at de jo er humanister, og fordi de ikke selv mente, at de var de mest oplagte til at arbejde med det her.²⁰²

Derefter går vi til næste del af øvelsen, hvor de skal udvælge ord, der matcher deres generelle humanistiske kompetencer. Igen er de ikke enige indbyrdes. Dog tager de med det samme følgende ord: *analytisk*, *selvstændig*, *forstår situationer og mennesker*, *forstår kompleksitet*, *søger forståelse*, *opsøger ny viden* og *stiller spørgsmålstejn ved tingene*. Cecilie har taget *refleksiv*, *idealistisk* og *metodeorienteret*. Stine og Signe er med på ordet *refleksiv*, men kan ikke blive enige om, om de som humanister er *helhedsorienterede* eller *specialister*, hvor Cecilie mener, at de da kan være begge dele. De vælger *helhedsorienteret*. Signe vil desuden gerne have *vedholdende* med i puljen, men den er de andre to ikke med på.

Da vi ser på de udvalgte bunker med ord, går følgende igen: *analytisk*, *selvstændig*, *forstår situationer og mennesker*.²⁰³ Det er ikke så mange ord, men til gengæld er der paralleller mellem de

²⁰⁰ Se bilag 11 side 256

²⁰¹ Se bilag 11 side 259

²⁰² Se bilag 11 side 283-284

²⁰³ Se bilag 11 side 288

forskellige ord i hver bunke, der gør, at vi ikke synes, at de to udvælgelser ligger særlig langt fra hinanden. I forlængelse af dette nævner Cecilie, at ”*der er noget dekonstruerende omkring humanister*”, og vi skriver denne kompetence på overfor det strukturerede, som de mener, er modpolen, og repræsenteret ved Signe.²⁰⁴

Slutteligt går de over til at finde nogle ord, der kan matche de billeder, der opstår hos gruppen, når jeg siger ’entreprenør’. De har hver især mange bud, eksempelvis: *proaktiv, opsøgende, struktureret, selvstændig, spotter trends og muligheder, søger forståelse, innovativ, fornyende, resultatorienteret, vil have noget i pengepungen, skaber værdi, overfladisk, risikovillig, stædig, individualist, ihærdig, netværker, handlingsorienteret, sælger, spidse albuer og udviklingsorienteret*.²⁰⁵ Gennem diskussionen kommer det frem, at de mener, at ordet innovation vil få en anden mening i det humanistiske univers, da det innovative for dem konnoterer en teknisk ting eller idé, mens de ville kalde det for ’en ny diskurs’ eller nye tanker.²⁰⁶ De forbinder til gengæld entreprenør med en person med de ovenstående kvaliteter, og kan ikke umiddelbart identificere sig med en sådan, hvilket ordvalget sammenlignet med de andre udvalg også viser. Dog virker Stine til at være åben overfor, at en humanist kan lære at være entreprenant, og at de to typer ikke står i opposition til hinanden, idet hun forbinder begge dele med at skabe værdi, og har en bredere tilgang til begreberne end de andre to.²⁰⁷

Igen konstaterer jeg, at også denne gruppe har valgt ord på deres faktiske arbejds måde, som ifølge litteraturen sættes på både humanister og entreprenør (*selvstændig, rationel*) og ens ord om både humanister og entreprenører (*selvstændig og forstår kompleksitet*), hvilket får Stine til at sige, at der er ”*noget i midten*” overfor de store forskelle, de har defineret mellem det entreprenante og det humanistiske, og at man sagtens kan lære det nye, men at det er vigtigt for sådan nogle som dem, at man har en blanding af læsning og læring, hvor hun mener det lærende er det mere praktisk erfaringsbaserede her.²⁰⁸ Jeg spørger dem, om de tror de kommer til at arbejde med entreprenørskab og innovation igen, hvortil Cecilie svarer: ”*Ja, i betydningen videnskabelse, nyt tænkt, helt klart!*”²⁰⁹

Fortolkningen

Cecilie, Signe og Stines første del af den entreprenante proces – konstruktionen – har skær af tilfældighed over sig. Gruppen havde ikke en bevidst idé generering med sig, idet Signe og Stines tilfældige placering ved siden af Cecilie, der sad og skrev mulige ideer ned, afgjorde både gruppekonstellationen og typen af idé. Da de så først kom i gang med selve idé udviklingsfasen, gik de i den modsatte grøft, og foretog en særdeles kontrolleret proces, hvor de brugte praktiske redskaber, og kombinerede dette med en struktureret tilgang. Her fik de åbnet ideens

²⁰⁴ Se bilag 11 side 289

²⁰⁵ Se bilag 11 side 295

²⁰⁶ Se bilag 11 side 296

²⁰⁷ Se bilag 11 side 304

²⁰⁸ Se bilag 11 side 303

²⁰⁹ Se bilag 11 side 304

forudsætninger i kraft af disse nye former for værktøjer, som de ikke tidligere har prøvet at anvende. Hverken pigerne selv eller jeg betragter dette som en kreativ proces, men snarere en ihærdig arbejdsindsats, hvor de gjorde dét, de fik besked på, men ikke med kreativitet og nyskabelse som deres motivation. Dog ses det, at de som gruppe har organiseret arbejdet gennem både action og reflection ganske tydeligt, idet de har vekslet imellem analytiske metoder og praktiske undersøgelser.

Konstruktionsfasen og evalueringsfasen er vævet sammen hos denne gruppe, idet ideens grundlag bevæger sig, efterhånden som de arbejder med den. Alt efter de resultater, de henter ud fra analyse og evaluering, former mulighederne sig, og de tager dem rationelt til efterretning.

Det fiktive spiller en lidt anden rolle i denne del af den entreprenante proces for gruppen end for nogle af de andre. Cecilie, Signe og Stine ville gerne have haft en helt fiktiv case udleveret fra semesterstart, som de så kunne bruge tiden på at analysere. I stedet udvikler de noget, som de reelt selv kunne forestille sig at være med til at organisere og deltage i, og som knytter sig til den studiemæssige dagligdag, de befinder sig i. Dermed er det fiktive ikke hverken en motiverende eller demotiverende faktor på konstruktionsplanet.

Det bliver det derimod, når man ser på den evaluerende del af den entreprenante proces. Igennem de forskellige undersøgelser, hvor de skal undersøge interessen for ideen for T-dage kommer det frem, at de har det dårligt med at bruge folk vel vidende, at det måske aldrig bliver til noget. Dermed får fiktionen en betydning. Det ser dog ikke ud til, at gruppen holder sig selv tilbage fra at kontakte relevante aktører. De overvinder angsten for at arbejde med 'virkelige mennesker'. Dette kunne hænge sammen med en anden interessant faktor – nemlig, at gruppen anvender et særligt udtryk i den evaluerende fase: verificering. Denne videnskabelige tilgang danner basis for deres måde at forstå arbejdet i den evaluerende fase på. De ønsker at vise, at ideen er bæredygtig. Jeg registrerer som nævnt ovenfor, at de har både kritisk refleksive metoder og mere action-orienterede metoder med i deres måde at verificere den på.

Dog ser det ud til, at de langt overvejende har nedtonet action-dimensionen til fordel for det refleksive i begge betydninger, selvom de selv har mærket kravet om en handlingsorienteret arbejdsform, hvis man ser på den måde, de selv konstruerer sig selv i forløbet på. Det vidner valget af ordene på deres faktiske arbejdsforløb også om. Her viste øvelsen, at de i langt højere grad har lænet sig op af akademiske og humanistiske kompetencer end de ord, som de selv mener, kendetegner en entreprenant person og dennes adfærd. Argumentrækkerne er et fint eksempel på deres kritisk refleksive og dekonstruerende tilgang til både evalueringen af ideen og tiltag, der skal bruges til at undersøge den yderligere. Set i forhold til nogle af de andre SDU-grupper, har T-dage gruppen dog være noget mere handlingsorienteret i arbejdet med ideen, når man betragter, hvordan de har undersøgt og evalueret den.

Pigerne udtrykker gennem hele forløbet et ønske om mere evaluering over processen i betydningen refleksion over egen læring, men får tilsyneladende at vide, at det ikke er formålet med opgaven. Ikke desto mindre tager dette aspekt en stor del af deres opmærksomhed i kombination med den anden form for refleksivitet – den kritisk refleksive analyse. Denne bakkes yderligere op af deres

insisteren på behovet for teori i undervisningen. Gruppen mener ikke, at der i tilstrækkelig grad er en kobling mellem deres faglighed, det teoretiske fundament, og fagets mål og indhold.

Det sidste led i den entreprenante proces – exploitation – er præget af de studerendes svingninger mellem lyst til at skabe T-dage i virkeligheden og nederlagene, der får dem til at ønske sig langt væk fra både ideen og en eventuel realisering. De opfordres til det, de verificerer behovet, men vil ikke. De føler selv, at de alle tre har manglet evnen og lysten til at agere udadrettet og kreativt, og så tog det hårdt på motivationen, at de ikke fik SDUs officielle blåstempling. Samtidig mener de, at de mangler konkrete erfaringer, der kunne have hjulpet dem mere sikkert gennem forløbet, til trods for, at de til sidst opdager, at Stine faktisk arbejder på denne måde igennem sine fritidsinteresser. Man må betragte deres oplevelser med den handlingsorienterede adfærd som deres første, hvilket spiller ind på deres muligheder for at udnytte muligheden og realisere den, selvom de tror på ideen. Så de er måske nok hoppet ud af det hul, som de hidtil på humaniora har befundet sig trygt i, men for dem er det klart nok at være nået til at nøjes med at indhente praktiske erfaringer, og lade andre om exploitation dimensionen.

Spørgsmålet, der står tilbage med analysen af denne gruppes erfaringer med den entreprenante proces er, hvor vigtig sammenbindingen mellem action og reflection er for at opleve succes med sit forløb? Pigerne endelige projektplan vidner om en relativ stor afstand mellem det kritisk refleksive og det mere handlingsorienterede sprogligt, men i praksis har de gjort både og. Men er det dermed tegn på at missionen er mislykket? Man kunne måske argumentere for, at den anden dimension af det refleksive – den selvevaluerende – ville kunne have haft en funktion, hvis gruppen var blevet støttet i at anvende den bevidst som værktøj i deres arbejde. Tilbage står i hvert fald en lidt forvirret gruppe, der aldrig rigtig helt fandt ud af, hvad det innovative og entreprenante er, og hvad det kunne have gjort for dem i deres videre forløb...

(Ud)dannelsesrejse 6 - Helios

Allerede den første undervisningsgang bemærker jeg fire unge kvinder, der virker opmærksomme, og spørger ambitiøst ind til patenter og teknisk bistand, hvis man har en idé, der er teknisk.²¹⁰ Samtidig har de placeret sig nederst i lokalet, længst væk fra underviseren, og dette mix af interesse og tilsyneladende distance gør mig nysgerrig. Jeg noterer også, at der i deres første Blop Tree øvelse ser ud til at være divergerende holdninger til faget²¹¹, hvorfor jeg ønsker at komme tættere på gruppen for at se, om de kunne være interesserede i at indgå i forskningsprojektet.

Da jeg får mulighed for det den følgende undervisningsgang, går jeg ned til pigerne, mens de har gruppearbejde og spørger, om jeg må lytte med lidt. Det må jeg gerne, og de fortæller om deres idé og sig selv, og indvilliger i at lade mig følge dem gennem semestret, hvis jeg kan love dem, at det ikke vil forværre deres logistik, da de i forvejen har svært ved at mødes, fordi de bor geografisk spredt.

²¹⁰ Se bilag 4 side 27

²¹¹ Se bilag 2 side 13

Fortælling

Følgende er historien om en gruppe med en succesfuld idé og en fortunlet (ud)dannelsesrejse.

Forskellige fagligheder kan bruges forskelligt

Trine, Maj-Britt, Kristina og Astrid møder hinanden på uddannelsen Organisatorisk Kommunikation, hvor de bestemmer sig for at arbejde sammen om at udvikle en idé ved at tage udgangspunkt i de forskellige fagligheder, de hver især kan byde ind med. Trine kommer fra Århus, hvor hun har læst grundfag i antropologi. Maj-Britt har en baggrund som teknisk assistent og søfartsuddannet²¹², og har i en moden alder besluttet sig for at gå på universitetet, hvor hun har læst dansk i to år på Syddansk Universitet i Kolding, og nu tager uddannelsen i Organisatorisk Kommunikation. Kristina har også læst dansk, men i København, mens Astrid har en baggrund med Humanistisk Informationsvidenskab.²¹³

Således er gruppen et mix af både humanistiske fagligheder, alder, geografi og erfaringer, og har dermed på papiret skabt sig forudsætninger for at bringe de forskellige vidensfelter i spil i forhold til at udvikle og arbejde med en idé, der kan betragtes fra mange vinkler. Dette beskriver de også selv i deres endelige forretningsplan, som de afleverer i slutningen af forløbet. Heri fremgår det dog også, at de har testet deres personligheder i forbindelse med faget, og at de kan konstatere, at de kun har en enkelt person i teamet, der fokuserer på udvikling og kreativitet, mens de øvrige kompetencer hovedsageligt består af evnen til at koordinere, arbejde sammen, og gøre tingene færdige. Derfor vælger de at satse på en fælles opgaveløsning gennem hele forløbet, hvor gruppen skal danne udgangspunktet for alle beslutninger på demokratisk vis og i enighed. Som supplement vælger de at dele specifikke opgaver ud, som matcher deres uddannelsesmæssige fagligheder for at effektivisere resultatet.²¹⁴

Helios – en vinder idé

Som den eneste ud af de fire involverede grupper fra SDU vælger disse fire piger at tage konsekvensen af et for dem kryptisk oplæg i studieordningen omkring deres rolle i relation til realisering af ideen. Gennem brug af værktøjer til idé generering og idé vurdering er de landet med et fokus på kombinationen af miljø, kommunikation og trends i samfundet. De finder den bedste idé ud af tolv forslag, der handler om at lave konceptet til fremtidens reklameskilte, som skal være soldrevne.²¹⁵ Dette er en kompleks, ressourcekrævende og meget teknisk idé. Derfor ender de op med at organisere deres ramme som det, de kalder en fiktiv business case, hvorved de samtidig løser problemet med studieordningens manglende krav om realisering. Her agerer de projektgruppe i en

²¹² Se bilag 12 side 323

²¹³ Se bilag 20 side 534

²¹⁴ Se bilag 20 side 14-15

²¹⁵ Se bilag 4 side 29

fiktiv virksomhed, hvor de har fået mandat til at udvikle på et koncept om et soldrevet reklameskilt. I firmaet 'Bridge Advertising' bearbejdes denne teknisk orienterede ide, som pigerne har udviklet gennem undervisningen.²¹⁶

På den led kommer grupperne også udenom nogle udfordringer, der handler om at skulle beskrive en virksomhedsstart, som de ikke kan overskue på grund af den økonomiske og tekniske tyngde, som ideen repræsenterer. Samtidig forsøger de at leve sig ind i, hvordan det ville være at arbejde med et udviklingsprojekt i en reel erhvervsmæssig sammenhæng.

Konkretisering foregår også på andre niveauer. Eksempelvis beskriver gruppen detaljeret det produkt, de har udviklet i vendinger, der ikke almindeligvis tillægges humanistiske studerende:

*"Reklameskiltet måler udvendigt 2,30 meter i højden og 1,34 meter i bredden. Toppen, fronterne og siderne er fremstillet i gråmalet stål. Fronternes profil er let buet indadtil. Toppen og siderne er plane og måler 50 cm i bredden. I begge fronter er der monteret et reklamevindue med en 10 cm bred kantliste. Kantlisten er fremstillet i sortmalet stål. Reklamevinduet er fremstillet i en buet profil af klart slagfast og brandhæmmende plast. Reklamevinduet målet 1,50 m (H) x 1 (B)...Den nederste del af skiltet indeholder en integreret sokkel, som ikke ses af betragteren. På skiltets top er solcellerne placeret i en vinkel på 0 grader – de ligger ned."*²¹⁷

En sådan beskrivelse konstruerer udmiddelbart gruppen på en måde, så de opfattes som havende tekniske kompetencer, som gør op med stereotypiske billeder på humanistiske kvinder. Jeg oplever, at gruppen gennem hele semestret svinger imellem at agere helt traditionelt som studerende, der skal løse en eksamensopgave, og den anden 'identitet' som del af den fiktive business case, hvor de leger, at de skal forholde sig til ledelsens (mod)vilje til at give penge til produktudviklingen og markedsføring, og at der ikke må være røde tal efter 3 år.²¹⁸ Denne sociale konstruktion af vekselvirkning mellem to identiteter forbliver sådan hele tiden, i nogle situationer mere bevidst end andre. Gruppen opererer simpelthen med disse to perspektiver og roller i forhold til opgaven.

Efterhånden opstår gruppens og ideens endelige navn. Indtil videre har jeg bare kaldt dem 'reklamegruppen' eller 'miljøgruppen', fordi deres idé kredser om disse to emner. 'Helios Advertising' bliver til i en undervisningstime, hvor Astrid sidder og tegner et logo, og finder på et matchende navn. Hun fortæller om det efter timerne i deres gruppearbejde. De andre kan godt lide navnet Green Bridge Advertising, som Astrid har kaldt det, men det mangler sol elementet, og derfor beslutter de sig efter noget tid at bruge det græske ord for sol – Helios.²¹⁹

I opgaven fremstår Helios Advertising nu som en integreret forretningsenhed i den fiktive organisation Bridge Advertising, og dette ses tydeligt i sproget og formidlingsformen:

²¹⁶ Se bilag 20 side 522

²¹⁷ Se bilag 20 side 525

²¹⁸ Se bilag 5 side 64

²¹⁹ Se bilag 5 side 52

”Som endnu et led i at gøre vores kunders kunder opmærksom på, at skiltet kører på solenergi, har vi besluttet, at der på hvert reklameskilt, sammen med de betalende annoncører, skal være en annonce, der beskriver os og reklameskiltet, for at understrege og tydeliggøre vores grønne budskab. Vores logo er i en gul farve, for at understrege at vores skilt kører på solenergi. Navnet ”Helios Advertising” er udsprunget af den græske solgud ”Helios”, og vi har placeret solstråler rundt om o’et i Helios for at understreger budskabet om solenergi. Logoet har vi placeret nederst i venstre hjørne i en sådan størrelse, at det ikke tager opmærksomhed fra kundens budskab i reklamen, men samtidig i sådan en størrelse, at ingen er i tvivl om, at skiltet tilhører os.”²²⁰

Her ses en tydelig en-til-en relation mellem Helios Advertising og studentergruppen i form af ordene ’vi’, ’vores’ og ’os’ i teksten. Gruppe 6 bliver Helios Advertising i kraft af forløbet og måden, de fremstiller sig selv på kommunikativt.

Til trods for deres manglende erfaringer med at arbejde på denne måde og fokusere på tekniske aspekter af et tiltag, er pigerne meget bevidste om, at de måske har fat i noget, der kunne vokse sig stort. De beskriver selv ideen som banebrydende og timet. Den er banebrydende, fordi konceptet tilsyneladende ikke eksisterer, og den er timet, fordi 2009 er året for den store klimakonference i København, og fordi der generelt er kommet stor bevågenhed om ting, der kan fremme miljøet.²²¹

Gruppen konstaterer, at denne type innovation, som de kalder ideen, er en løsningsorienteret og produktmæssig innovation, der ikke dækker et umiddelbart behov i markedet, og som derfor forudsætter, at kunderne ændrer forbrugsmønstre.²²² De skriver tillige i opgaven:

”Helios Advertising er to ting: Et konkret produkt og et statement!

Helios Advertising’s mission er at tilbyde miljøvenlig reklameplads til miljøbevidste virksomheder, som tænker på sikring af fremtidens ressourcer. Helios Advertising’s vision er at være banebryder for udviklingen af ”grønne” reklameskilte.”²²³

Det er ikke kun gruppen selv, der betragter Helios Advertising som et lovende koncept. Da pigerne laver deres markedsundersøgelser, viser det sig, at nogle af de store danske erhvervsvirksomheder som Novo Nordisk og Grundfos vil være interesseret i at indgå et samarbejde. Det står ikke klart for mig, i hvilken rolle pigerne har henvendt sig til disse, men jeg går ud fra, at de igen har leget, at de reelt er ved at starte dette projekt op.

Da jeg i slutningen af forløbet spørger ind til, hvordan de kom på at agere fiktiv projektgruppe i en fiktiv virksomhed, og hvordan dette kunne kombineres med at kontakte forskellige mulige samarbejdspartnere, forklarer Maj-Britt:

²²⁰ Se bilag 20 side 529

²²¹ Se bilag 20 side 523

²²² Se bilag 20 side 530

²²³ Se bilag 20 side 524

Maj-Britt: "Jamen, på et tidspunkt kom vi over i den der kategori; jamen, så bluffer vi sgu bare! Så bliver vi nødt til at lege. Og så kunne vi jo så godt."

I: "Ja, og det var dit standpunkt, at vi leger det jo bare...Så der var ikke noget problem i at kontakte folk og sådan noget?"

Maj-Britt: "Ja, jeg var så ikke ude at kontakte dem. Jo, jeg snakkede med...den der idé, vi havde med skiltene kunne komme ud og stå ved koncerter og sådan nogle steder der. Det var faktisk min mand og jeg, der sad der...vi var oppe at besøge nogle af hans venner, som er bygningskonstruktør og tømrer, og så stod de og snakkede om et eller andet teknisk, og så tænkte jeg: Så kan jeg lige...jeg smider lige min idé med ind. Jeg skal lige have den vendt her sammen med dem, og så sagde de: Det er sgu da skidegenialt, det her. Det kan I da tage med ud på Grøn Koncert og sådan noget der. Der skal jo ikke trækkes kabel til det. Skidegenialt! Tak, den idé tager jeg lige med mig, fordi det havde jeg ikke tænkt på, at den faktisk er så genial, fordi man kan placere den alle steder. Du skal jo ikke trække alt det her strøm."²²⁴

Tekstudsnittet indikerer, at den sociale konstruktion af gruppen som en forretningsenhed er bundet op på at bluffe sig vej gennem analyserne og kontakten til omverdenen, hvilket ser ud til at have fungeret i dette tilfælde. Begejstringen for ideen skinner igennem hos gruppen, ligesom den gør det blandt andre, der hører om den. I slutningen af forløbet ender pigerne også med at vinde en pris for holdets bedste idé, som Idea House Odense uddeler sammen med underviseren. Det er en stolt gruppe, der modtager prisen og æren den sidste undervisningsgang.²²⁵

Kritisk udfordring: At turde slippe kontrollen lidt

Selvom ovenstående beskrivelse af en lys vinder idé umiddelbart kunne give indtrykket af en kreativ og entreprenant arbejdsproces, er der elementer i forløbet, der taler for noget andet, som er interessant at komme ind på.

Denne gruppe bruger en forholdsmæssig stor del af deres tid på at diskutere de respektive bidrag, som de hver især skal producere, så det bliver ligeligt fordelt imellem dem på arbejdsindsats og i den skriftlige opgave. Eksempelvis er jeg vidne til en diskussion en dag, hvor pigerne ender med at diskutere, hvor mange anslag der er på en side, så det kommer til at gå lige op. De bruger således en del af deres gruppearbejde på at tage emnet op og omfordele sider, når noget har rykket sig, og det virker som om, at der er gensidig enighed om denne procedure.²²⁶

Selvom jeg har svært ved at forstå, at de vil prioritere på den led, når de nu arbejder med en spændende idé, kan det også tolkes som om de tager opgaven dybt alvorligt. De ønsker eksempelvis at gennemlæse alt, hvad de andre skriver, og komme med kommentarer til det inden hvert gruppemøde. Og en dag siger en af pigerne, at fordi hun ikke har så mange sider at skrive til næste

²²⁴ Se bilag 12 side 320-321

²²⁵ Se bilag 4 side 46

²²⁶ Se bilag 5 side 64

gang, er hun ekstra forpligtet på at læse de andres indlæg grundigt og give feedback.²²⁷ Denne adfærd ses i det dialektisk socialkonstruktionistiske perspektiv som et udstryk for en kontinuerlig forhandling af roller og identitet i en kontekst, hvor ovenstående fokus er helt legalt, men hvor det kommer til at stå lidt i opposition til deres påtagede rolle som forretningsenhed med en innovation.

Balancen mellem adfærden som fiktiv projekt gruppe og traditionel studiegruppe ses tillige tydeligt i gruppens forsøg på at forstå, hvad den skriftlige opgave går ud på. De vender ofte tilbage til den genre, som de mener hører til en forretningsplan, men det er udfordrende for dem at kombinere denne form med en mere akademisk opgave, som de gerne vil integrere for at kunne honorere kravene til studieordningen og almindelig skrivestil på deres uddannelse.²²⁸

Jeg undrer mig generelt over, at en gruppe kan have en så god og gennemarbejdet idé, og så fokusere så voldsomt på at kontrollere sig igennem det. Havde de behøvet dette? Måske har de ikke selv den samme opfattelse som mig, da nogle af pigerne føler, at de arbejder på en helt ny måde.

En af dem siger på et tidspunkt, at hun forstår innovation som en iterativ proces, og siger:

*”Vi har nogle ideer. Så får vi hænderne ned i det, og så ændrer det sig, så vi må ændre. Vi arbejder med en del af forretningsplanen ad gangen, men det hele hænger sammen. Det er en helt ny måde at lære på – det er virkelig den hermeneutiske cirkel.”*²²⁹

Her ses koblingen mellem den humanistiske tilgang og den innovative proces, som den studerende oplever at gennemløbe. Astrid spørger hvad ordet iterativ egentlig betyder, da hun ikke kender det. Kristina forklarer, at det handler om at arbejde cyklisk og processuelt, og så går de igen i gang med det analytiske arbejde og planlægningen, der forløber præcist efter den dagsorden, de laver til hvert møde.

Deres fremlæggelse for de andre på holdet til slut i forløbet virker meget traditionel, selvom de har udviklet og analyseret en fremragende idé, som de selv vurderer til at have ”et enormt potentiale”²³⁰, og selvom de på nogle tidspunkter af gruppearbejdet forbereder sig selv og hinanden på, at de skal agere som en rigtig projektgruppe. Dog afslutter de humoristisk ved at sige, at de vil tage alle de gode forslag og den positive feedback fra holdet med tilbage til ’direktionen’ i Bridge Advertising!²³¹

²²⁷ Se bilag 5 side 52

²²⁸ Se bilag 4 side 40

²²⁹ Se bilag 5 side 62

²³⁰ Se bilag 20 side 551

²³¹ Se bilag 4 side 42

Mangel på samarbejde behøver ikke bremse succes, og succes betyder ikke nødvendigvis glæde ved samarbejdet

Dobbeltheden, som både jeg og pigerne finder ved gruppens arbejde hen over semestret, kommer også til udtryk igennem forholdet mellem succes og samarbejde. Der er flere forhold, som gør, at der ikke opstår den glæde og tryghed i samarbejdet, som de fleste andre grupper har oplevet. Især den ene pige styrer tingene meget stramt ud fra en fordeling af opgaver, dagsordener og tidsplaner. Hun leder projektstyringen, og dette står lidt i modsætning til deres beskrivelse af gruppensamarbejdet i opgaven som nævnt ovenfor. Kristina tager sig også af de mere overordnede afsnit i opgaven, samt idé beskrivelsen. De andre ser ud til at have accepteret hende som styrende, og kigger ofte over på hende for at få godkendelse af deres tiltag. Kristina sørger også for at holde gruppen på sporet, når de andre vil tale om ting, der ifølge planen ikke er på dagsordenen.²³² Da Kristina udgør en autoritet, virker det ikke som om de andre føler sig helt frie i deres arbejde og diskussioner, og her hersker en form for kontinuerlig spænding mellem pigerne. Når der snakkes socialt, bliver det eksempelvis betragtet som irritationsmoment og forstyrrelse for planlægningen, og pigerne irettesætter ofte hinanden indbyrdes.

Således virker gruppensamarbejdet alt andet end harmonisk, og jeg håber på at kunne tale med gruppen om deres oplevelser med forløbet på et tidspunkt. Jeg får desværre kun lejlighed til at gennemføre både interview og de andre øvelser med Maj-Britt, da de andre tre i gruppen melder fra lige op til mødet. Da vi taler om den anden Blop Tree øvelse, fortæller Maj-Britt, at hun er lettet over, at det nu er overstået, da hun har følt sig mere og mere kørt ud af gruppens sammenhold. Hun var den person, der havde den mest positive holdning i den første Blop Tree øvelse, og siger også, at det er ærgerligt, da hun havde glædet sig meget til faget. Hun mener, at de fagligt har fungeret godt, men at det sociale var allerede problematisk fra start.²³³

Da vi taler om det, når vi i fællesskab frem til, at det faktisk er hæmmende for kreativiteten og lysten til at engagere sig:

I: "Og så bliver man bare ikke specielt innovativ og produktiv, hvis man har det dårligt?"

Maj-Britt: "Nej, man bliver ikke særlig kreativ. Der kommer dæleme ikke mange ideer ud...Det var også en af de ting, jeg sad med, da jeg læste vores opgave igen den anden dag, hvor vi havde skrevet om hvad et godt team var med et rummeligt miljø, hvor jeg sad og tænkte: Er det her et rummeligt miljø? Det er godt nok indskrænket undervejs."

I: "Har I så i jeres opgave...har I så reflekteret over jeres arbejdsproces, jeres gruppeproces?"

Maj-Britt: "Nej, det har vi ikke gjort. Jeg kunne så mærke i går, så sad vi så efter undervisningen..og så gik vi op og kiggede på den opgave, vi skal være opponenter på i næste uge. Og der kunne jeg mærke, at der var en eller anden stemning. Altså, hvor

²³² Se bilag 5 side 52

²³³ Se bilag 12 side 320

jeg fornemmer, at de også var glade for, at nu er det overstået. Altså, vi havde alle sammen den der befrielighedsfølelse: yes, nu behøver vi ikke være sammen mere.”²³⁴

Faktum er dog bare, at netop denne gruppes idé både for dem selv, for mig, og for de personer, der var inde over og forholde sig til den, ganske enkelt var ret innovativ sammenlignet med de øvrige gruppers ideer. Det var også Helios gruppen, der fandt på flest ideer i udviklingsfasen, og samtidig vidner forretningsplanen om et særdeles produktivt og effektivt stykke arbejde i relation til undersøgelser og beskrivelser. Måske bekræfter Maj-Britt og jeg ved den lejlighed blot egne og gængse forestillinger om, hvad der skal til for at skabe en god mulighed og overbevise andre om dens fortræffeligheder, som ikke matcher det faktiske forløb, pigerne har været igennem med hinanden. Denne sociale konstruktion mellem forsker og studerende repræsenterer en enighed om, at tryghed og kreativitet/innovation hører sammen, men data siger reelt noget andet, hvilket er interessant – ikke mindst sammenlignet med nogle af de andre grupper med et velfungerende samarbejde og en knap så innovativ idé.

Så en idé kan ud fra disse erfaringer sagtens se godt ud, vinde en konkurrence, og lade sig udvikle og beskrive optimalt, selvom samarbejdet lader noget tilbage at ønske, når man ser på de følelser, gruppen fik – og ikke fik - for hinanden undervejs.

Samtidig viser forløbet, at en god idé ikke udgør et tilstrækkeligt fundament for en positiv oplevelse med et fag med nye og spændende dimensioner. Set i relation til fagets tre temaer – innovation, projektledelse og teambuilding, kan man måske konkludere, at gruppen især fik fokus og succes med innovationen og projektledelsen, men ikke formåede at etablere et givende samarbejde, og dermed et optimalt team, alle mulighederne til trods.

Denne erkendelse leder mig hen på tanken om den læring, som har fundet sted blandt personer i gruppen – hvad lærte de af forløbet, faget og hinanden? Hvad gik deres (ud)dannelsesrejse ud på? De kommer slet ikke selv ind på det hverken i observationerne eller i opgaven. Jeg har kun Maj-Britts udtalelser igennem interviewet, hvor de andre piger ikke ønskede at deltage, og hun mener ikke, at de evaluerer på deres oplevelser. Min fornemmelse er, at de alle føler de har gjort sig nogle værdifulde erfaringer i relation til at styre et (fiktivt) projekt og analysere mere konkret på en idé, som de kan tage med videre i deres respektive uddannelser. På den mere interpersonelle del internt og i forhold til mulige aftagere og samarbejdspartnere er det ikke indtrykket, at den gode idé har bidraget til nye indsigter eller succesoplevelser.

Humanister og entreprenører

En central bestanddel i at forstå, hvordan gruppen reelt har arbejdet og forstået sig selv som gruppe i faget, kan måske hentes ved at se på deres øvelse om konkret arbejdsfacon, humanister og entreprenører. Resultaterne skal dog ses på med et vist forbehold, da det som nævnt kun er Maj-

²³⁴ Se bilag 12 side 314-315

Britt, der gennemfører denne øvelse. Derfor er det alene hendes og min fortolkning, der kommer til udtryk i det følgende.

På gruppens vegne vælger Maj-Britt følgende ord, der kan repræsentere den måde, de faktisk har arbejdet på i forløbet: *struktureret, overfladisk, opsøger ny viden, anti-risikovillig, behov for at præstere, resultatorienteret, handlingsorienteret og vedholdende*.²³⁵ Maj-Britt vælger således ikke ordet innovativ, og jeg må tolke det som et udtryk for, at selve ideen er innovativ, men ikke gruppens arbejdsform.

Da vi taler om de udvalgte ord, kommer det frem, at det strukturerede, vedholdende, resultat – og handlingsorienterede skal hæftes op på en målrettethed overfor at nå målet om at komme igennem faget og bestå det, og ikke et ønske om at skabe det bedste resultat.²³⁶ Det bliver jeg lidt overrasket over, da jeg ville have troet, at de også havde haft en stolthedsfølelse over deres idé og dens potentiale, som de nåede langt med.

Samtidig kommer det frem, at behovet for at præstere heller ikke skal forbindes med ambitionen om at stå stærkt eksternt, men at det drejer sig om en intern konkurrence om eksempelvis at skrive på den mest korrekte måde, eller have magten i gruppen.²³⁷ Maj-Britt udtrykker desuden en vis frustration gennem ordet anti-risikovillighed, idet hun mener, at gruppen generelt har været tilbageholdende med at benytte chancen for at lege. Hun siger:

*Maj-Britt: ”Jamen, jeg tænker, at hvis de havde turdet give slip og sige: Vi leger bare, alt kan lade sig gøre, og vi er i en Sims verden, hvor vi kan lave alting!. Hvis de havde turdet det, så kunne vi have genereret en meget flottere idé, og komme ud med den.”*²³⁸

Her konstruerer den studerende en forskel mellem sig selv som risikovillig og legende overfor resten af gruppen, der ikke har turdet give slip.

Så går vi videre til næste del af øvelsen, der handler om at finde ord, der kan matche de kompetencer, Maj-Britt vil sætte på en humanist mere generelt. Eftersom hun ikke selv har en ren humanistisk faglighed, gør hun opmærksom på, at der nok også vil optræde nogle fordomme i hendes udvalg. Hun starter med at vælge følgende ord, der karakteriserer en humanist: *Går i dybden, analytisk, reflektiv, individualistisk*, hvilket hun også kan tilslutte sig personligt som en uddannelsesmæssig ballast.²³⁹

Dernæst zoomer hun ind på sin egen profil i relation til det humanistiske. Hun definerer sig selv som en humanist, der er: *innovativ, intuitiv, ihærdig, impulsiv, empatisk og risikovillig*, mens humanister mere generelt er *individualistiske, analytiske, refleksive, rationelle* og

²³⁵ Se bilag 12 side 327-328

²³⁶ Se bilag 12 side 328

²³⁷ Se bilag 12 side 327

²³⁸ Se bilag 12 side 329

²³⁹ Se bilag 12 side 329-330

procesorienterede.²⁴⁰ I forlængelse af dette siger hun blandt andet, at det er meget atypisk for humanister at være innovative. Den individualistiske og rationelle kompetence forbindes også med entreprenører i analysen af litteraturen om de to typer, mens hun går imod en konstruktion af humanister som innovative, sådan som en del af de andre grupper har gjort det i undersøgelserne.

Så går vi videre til den sidste del af øvelsen, hvor Maj-Britt bliver bedt om at vælge ord ud, der matcher hendes billede på en entreprenør. Ganske hurtigt vælger hun: *innovativ, risikovillig, søger ny viden, forstår kompleksitet, stiller spørgsmål til tingene, skaber værdi, selvstændig, kreativ, udviklingsorienteret, konstruerende, resultatorienteret, handlingsorienteret, spotter trends og muligheder, forstår situationer og mennesker, og ihærdig*.²⁴¹

Da vi sammenligner, er der en del sammenfald mellem deres faktiske arbejdsmåde og entreprenante ord, men her skal man tage højde for, at den betydning, som Maj-Britt har lagt ned i de ord omkring deres arbejdsforløb, ikke betyder det samme, når man sætter dem på en entreprenør. Hendes billede på en typisk humanist står nærmest i direkte opposition til en entreprenør, mens hendes billede på sig selv som humanist ligner det entreprenante til en vis grad med fokus på risikovillighed, det ihærdige og innovation. Samtidig noterer jeg, at de valgte ord *innovativ, forstår kompleksitet, selvstændig og kreativ* om entreprenører i litteraturen har sammenfald med humanistiske kendetegn.

I forlængelse af øvelsen kommer Maj-Britt ind på behovet for at ændre skolesystemet for at gøre plads til den entreprenante arbejdsfacon, som hun selv mener at repræsentere, og som hun heller ikke mener, fik plads i gruppens arbejde i faget:

MajBritt: "Så skal det jo...så skal der jo lægges et eller andet sikkerhedsnet ud, fordi hvis man har været vant til at køre meget målrettet, så er du jo nødt til at lægge et net ud under folk, der hedder, at det er okay, at du dummer dig. Fordi...som barn er du jo ikke bange for at dumme dig, fordi det går nok, det er bare for sjov."

I: "Og har man brug for at have det her rum til at dumme sig for at agere entreprenant, tænker du?"

Maj-Britt: "Det tror jeg! At det skal være i orden, at man ikke kan vide alting, og man må sige alting, og at der ikke er noget, der er forkert, lige meget hvad."

I: "Og det står måske lidt i modsætning til den kultur, vi har på universitetet?"

Maj-Britt: "Ja, for alting skal jo hænges op på teorier. Du skal kunne underbygge det."

I: "Og her bliver I bedt om at...?"

Maj-Britt: "Køre på mavefornemmelse."²⁴²

²⁴⁰ Se bilag 12 side 330

²⁴¹ Se bilag 12 side 331

²⁴² Se bilag 12 side 335-336

Fortolkning

I modsætning til nogle af de andre grupper i forskningsprojektet følger Trine, Maj-Britt, Kristina og Astrid en fremgangsmåde, hvor de afklarer indbyrdes kompetencer og fagligheder, og kombinerer med deres kommunikationsuddannelse og temaet miljø. Herved konstrueres ideen om det soldrevne reklameskilt. Motivationen var ikke at skabe en fremragende idé, men at bestå faget ved at skrive en god opgave. Ved en analytisk bearbejdning når gruppen frem til, at det er denne idé blandt de tolv, der har det bedste potentiale. Dermed synes konstruktionsfasen i gruppens entreprenante proces overvejende at være formet af den kritisk reflektive analyse. Det er ikke personlig interesse, og det er ikke erfaringer, der har vist dem et problem derude, som venter på at blive løst. Det er et konstrukt, der nu skal finde et behov, som de søger at beskrive gennem markedsundersøgelser i den evaluerende fase.

Omkring selve organiseringen af forretningsideen, der nu er blevet udviklet, anvender pigerne til gengæld en mere handlingsorienteret tilgang, idet de skaber et fiktivt univers, som de forsøger at leve sig ind i, som om det var deres reelle virkelighed. Samtidig kan man sige, at dette simulerende univers også fungerer som en måde at fjerne visse – for dem – ubehageligheder på, så som at skulle forestille sig den forretningsmæssige og meget praktiske udvikling af en organisation, som de ikke ønsker at indtræde i – hverken som en del af legen eller i virkeligheden. For dem giver netop fiktionen legitimitet til at handle og skabe kontakter i modsætning til de andre grupper.

Netværk får en betydning i den evaluerende del af den entreprenante proces. Dette skinner især igennem i den endelige forretningsplan, hvor det ses, at de har trukket på folk med tekniske kompetencer. Dette repræsenterer en mere action-orienteret måde at tilgå den evaluerende fase på, hvor de rækker ud i netværket og henter hjælp. Det samme gælder for deres kontakt til potentielle samarbejdspartnere, hvor de agerer projektgruppe, og får indhentet foreløbige tilsagn om interesse, der styrker ideens potentiale.

Hovedvægten lægges dog på en mere kritisk reflektiv tilgang til evalueringsfasen, der primært omhandler deres analyse af ideens muligheder og svagheder, samt gruppens kompetencer til at arbejde med den. Her demonstrerer pigerne deres evne til at kombinere den akademiske analyse med indsigterne fra de forskellige fagligheder, som de repræsenterer, og de får senere i deres præsentation ros af de medstuderende for deres grundige bearbejdning af ideen. Den skriftlige opgave står som det endelige resultat af et fokuseret og effektivt gruppearbejde, hvor deres produkt beskrives og vurderes nøje. Dog hele tiden med det formidlingsmæssige mål for øje at overbevise ledelsen i den fiktive organisation, at deres arbejde er værdifuldt og ideen god, og samtidig bestå.

Omkring udnyttelsesfasen – exploitation – lægger pigerne ikke på noget tidspunkt i forløbet skjul på, at de har organiseret sig som fiktiv projektgruppe, fordi de ikke anser sig selv som mulige iværksættere og udnyttede af ideen. De har skabt et rum for en leg med udviklingen af et teknisk produkt, som de ikke har forudsætninger for at realisere. Netop realiserbarheden er dog et centralt element i de krav, som studieordningen lægger frem for de studerende på dette hold, hvorfor gruppen også må forholde sig til den del – bare ikke med dem selv i den aktive udførerrolle. De ender op med at vurdere, at ideen er realistisk, rentabel og realiserbar, og de vinder prisen for den

bedste idé på holdet. Så ud fra dette kan det siges, at de har brugt den kritisk refleksive kompetence til at bringe ideen dertil, hvor andre kan tage over - og realisere den.

Maj-Britt nævner, at de ikke har evalueret på deres egne roller og indsats, samt gruppesarbejde i forløbet i den anden refleksive forstand, som den konceptuelle ramme lægger op til. Denne gruppe må nok betragtes som den mindst selvevaluerende, hvilket kan kobles til deres lidt fortumlede samarbejde, som nok ikke har levnet de store ønsker om at reflektere over lærepenge og gruppeproces. Derfor står der også nogle ting tilbage, som peger i forskellige retninger, og som påvirker den fortolkning, jeg har af forløbet overfor deres, hvor jeg i nogen grad må forlade mig på kun et gruppemedlems oplevelser. Maj-Britt mener eksempelvis, at de blev bedt om at køre på mavefølelse, men var det det, de gjorde? Ja, det kan man argumentere for, men mere i relation til den humanistiske faglighed og arbejdsfacon, som blev deres primære tilgang. Gruppen mener også selv, at de har arbejdet på en helt ny og iterativ måde, men når man ser på deres ord omkring den faktiske arbejdsproces, afspejler de en tilsyneladende manglende vilje til at indgå i et kreativt forløb ved det snævre fokus på at komme i mål med den skriftlige opgave.

Jeg synes dermed ikke at se, at gruppen reelt slipper taget i kontrollen, og folder potentialet ud på noget tidspunkt i forløbet, og sidder tilbage med spørgsmålet om, om en innovativ idé medfører entreprenant adfærd og tankegang. På den led kan man operere med en udbygget og kompetent konstruktions – og evalueringsfase, og undlade udnyttelseselementet. Men det kommer også helt an på, hvad og hvem man sammenligner dem med. Set i forhold til de øvrige grupper fra SDU handler de hverken mere eller mindre entreprenant eller udadventt. De forsøger at få deres to virkeligheder til at gå op i en højere enhed med de redskaber og arbejds måder, de hver især kan og tør aktivere i denne fiktive proces.

Sammenligner man til gengæld med de to grupper fra RUC, og med gode ideers realiseringsmuligheder generelt, står det klart, at Trine, Kristina, Astrid og Maj-Britt efterlader en temmelig bæredygtig idé i slipstrømmen på deres organiserede gruppearbejde, der nok vandt konkurrencen for bedste idé, men som nu ligger parkeret som en universitetsopgave, og ikke et nyt miljøbevidst erhvervseventyr.

4.7 Opsamling og analytisk generalisering

”Because case study researchers examine intact settings in such loving detail, they know all too well that each setting has a few properties it shares with many others, some properties it shares with some others, and some properties it shares with no others.” (Miles & Huberman 1994, s. 29)

Med denne pointe in mente træder jeg nu ind i den del af det empiriske case studie, der handler om at kondensere resultaterne fra de enkelte cases og imellem casene til en samlet helhed, der skal forholdes til den konceptuelle ramme og det tilhørende forskningsspørgsmål.

Helt i ånd med den socialkonstruktionistiske forståelse af virkeligheden står det klart i lyset af det empiriske case studie, at grupperne såvel som de to universitære kontekster afspejler mange oplevelser og opfattelser af det entreprenante univers, som de er blevet undersøgt igennem. Den følgende opgave går derfor ud på at frembringe en analytisk generalisering og fortolkning, der honorerer både forskellene og lighederne, sådan som case studie litteraturen også foreskriver det.

Pointen er, at benævnelserne 'analytic generalization' (Miles & Huberman 1994, Baxter & Jack 2008) og 'cross case synthesis' (Yin 2009) refererer til case studie tilgangens argument om, at de skal forstås ud fra tilgangens kvalitative præmisser, og ikke som forsøg på statistiske generaliseringer som i kvantitativ forskning. Arbejdsgangen går ud på at trække linjer mellem casene og de forskellige case niveauer, der både adresserer forskelle og ligheder – det partikulære og det almene. Ligesom al anden forskning er det også ambitionen for case studier at kunne løfte erkendelserne gjort i det konkrete ud i en virkelighed, der er større end det specifikke case studie.

Ydermere har dette case studie design lagt op til en ambition om både at blive i stand til at bidrage med ny viden om et fænomen, vi ikke har undersøgt i dybden, og konsolidere den med teoretisk indsigt, der allerede er skabt, samt at informere det teoretiske felt med den specifikke viden, som case studiet genererer. Yin skriver om denne ambition:

"Imagine the situation in which both discovery and theory development are found within the same case study, as in multiple-case study in which each individual case reveals a discovery but in which the replication across cases also adds up to a significant theoretical breakthrough." (Yin 2009, s. 186)

Case studie litteraturen argumenterer for, at det er centralt både at forholde sig til de mulige replikationer og generaliseringer på tværs af de enkelte cases, og sørge for at adressere de eventuelle modsætningsfyldte og eventuelle overraskende erkendelser, som studiet afdækker. (Maaløe 2002, Yin 2009). Dette betyder, at jeg i det følgende vil søge henholdsvis at generalisere og nuancere på de områder, hvor det synes oplagt. Der findes forskellige mere eller mindre teknisk orienterede metoder til denne øvelse (Miles & Huberman 1994), hvor jeg pladsen og perspektivet taget i betragtning vælger at udkrystallisere den analytiske generalisering i et antal temaer og mønstre, der relaterer sig til både den teoretiske del af case studiet og den konceptuelle ramme, som blev udarbejdet som en forbindelse mellem teori og empiri.

Temaer og mønstre – den analytiske generalisering

Den konceptuelle ramme skitserede som nævnt det landskab, som de empiriske undersøgelser har været udført under. Med de syv antagelser og deres omsatte tre begreber, mentale modeller, faglighed og identitet for øje i selve rammen, må resultaterne siges at afspejle temaer og mønstre, der med denne bestemte optik sporer forskelle og ligheder i temaerne og mønstrene netop derudfra.

De seks (ud)dannelsesrejser ind i den entreprenante proces medfører for alle gruppernes vedkommende et brud med deres 'normale' måde at arbejde på som studerende. De kommer med

forestillinger og forventninger individuelt og kollektivt om det forestående forløb, der er baseret i den faglighed og universitære identitet, som de har med fra deres forudgående uddannelser.

Øvelserne viste, at der i grupperne indledningsvist er en overvejende usikkerhed og spænding forbundet med de to fag, men at nogle få studerende har en bevidsthed om, at de føler sig hjemme i emnet, og glæder sig til at komme i gang. Uanset udgangspunktet oplever alle seks grupper at skulle gøre op med nogle forventninger og vaner, og de oplever at skulle håndtere et projekt eller forløb, der stiller krav, som de ikke før har været udsat for.

I det følgende gennemgås de væsentligste erkendelser i form af temaer og mønstre i casene i sammenhæng med den konceptuelle rammes indhold og forudsætninger.

4.7.a Typer af ideer i relation til humanioras status og kontekstuelle faktorer

Ser man allerførst på de typer af ideer, som grupperne vælger at udvikle i konstruktionsfasen, kan de deles op i tre kategorier; De to ideer fra RUC, som handler om socialt/kulturelt entreprenørskab, og gennemførelsen af en event. To ideer fra SDU (A-Hook og Helios), der baserer sig på et produkt indenfor teknik og service, og de sidste to ideer fra SDU, som tager form som projekter, der knytter an til de studerendes hverdag og en aftagerorganisation. Sammenlignes dette med litteraturen i den teoretiske analyse og min egen mindre kvantitative undersøgelse af humaniorastuderendes ideer, må disse seks ideer siges at afspejle begge positioner ganske godt. Dog skal der tages højde for, at de studerende på RUC har arbejdet indenfor en ramme, der tilskyndede de socialt og kulturelt orienterede ideer, mens de studerende på SDU har haft frie hænder i den henseende. Dette korresponderer med antagelse nummer fire, hvor jeg stillede undersøgelsen den opgave at afdække, hvilke former for entreprenørskab humaniorastuderende kaster sig over for at kunne diskutere, om det er hensigtsmæssigt at antage, at det er de kulturelle og sociale felter, de primært er egnede til. Den empiriske undersøgelse indikerer, at disse humaniorastuderende udvikler forskellige typer ideer i den udstrækning, studieordningen lægger op til det, og at sociale eller kulturelle toninger ikke i selv højner kvaliteten af ideerne.

Samtidig ser det ud til, at man på RUC har guidet de studerendes idé udvikling ud fra et generelt princip om organisering af projektarbejde, som udgør en grundsten i måden, man arbejder på på RUC. Dette står i modsætning til processen på SDU, der bar præg af, at de studerendes indledende gruppekonstellationer dannede basis for ideerne, hvilket må siges at være omvendt rækkefølge af hinanden. Ydermere er det min forståelse af de studerende fra RUC, at de i kraft af deres bekendtskab med projektformen ikke opfatter deres entreprenante fag som så nyt som de studerende fra SDU, hvilket forstærkes af det faktum, at faget på SDU er placeret ind under en kommunikationsuddannelse, mens faget på RUC ligger på en uddannelse indenfor Performancedesign, hvor hele uddannelsen er lagt an på en skabende vinkel. Arbejdsrammer og formel placering af faget ser således ud til at have indflydelse på de studerendes holdninger og muligheder. Undersøgelserne viser dog også, at alle grupper indledningsvist udtrykker en spænding og usikkerhed ved at skulle i gang med deres fag, og at alle de seks grupper oplever udfordringer

ved arbejdsgangen i forløbet, sådan som de udledte antagelser foregreb det. Således spiller antagelsen om betydningen af de kontekstuelle faktorer betydning og de humanistiske studerendes manglende erfaringer og sprog i relation til det entreprenante en væsentlig rolle i data.

Jeg mener tillige at kunne identificere et mønster i de seks gruppers syn på forholdet mellem ideers kvalitet og potentiale som innovationer i relation til den institutionelle og faglige kontekst, som de befinder sig i. Flere af grupperne differentierer mellem selve idé udviklingen, der primært kobler sig til konstruktionsfasen i den entreprenante proces, og organiseringen af ideen, som de betragter som lav-praktisk og en smule forstyrrende, selvom det ofte er her, de får lejlighed til at koble handlingsdimensionen på ved at interagere med omverdenen. Mange af de studerende mener, at innovationspotentialet er blevet undertrykt af nødvendigheden af at handle konkret, hvilket kunne indikere en tilbøjelighed til at hæfte det kreative og innovative på en mere introvert eller refleksiv proces, der har sit fundament i den universitære kontekst, set fra deres perspektiv. Dette element er ganske tydeligt i alle seks cases.

En yderligere elaborering af denne tendens er alle seks gruppers ønske om at integrere en højere grad af videnskabelighed på faget og i deres arbejdsformer. Dette mønster står markant frem i undersøgelsen, og relaterer sig efter min mening til deres sociale konstruktion af 'en rigtig studerende', der gerne vil underbygge, undersøge, argumentere og analysere tingene. De studerende mener, at fagets legitimitet bør være bundet op på en forbundethed med resten af deres uddannelse.

Grupperne oplever generelt at have arbejdet på en helt ny måde, som har udfordret deres forståelse af en universitetsuddannelse og humanioras opgave, mens jeg ofte har kunnet identificere en tilbagevendende til deres tillærte metoder, som casene viste. Til gengæld aktiverer de behovet for teori og videnskabelighed forskelligt i grupperne. Det ser ud til, at de to grupper fra RUC får det frem til sidst i den skriftlige opgave, mens SDU grupperne anvender den akademiske og humanistiske tilgang løbende gennem diskussioner og fokus på bestemte opgaver, som de mere eller mindre bevidst genkender fra deres studier.

Et interessant aspekt ved deres forståelse af det innovative element i de forskellige ideer er, at en idé, som grupperne definerer som innovativ, ikke automatisk medfører øget entreprenant adfærd. Dette blev tydeligt i Helios gruppen, der hverken handlede mere eller mindre til trods for det store potentiale. Samtidig konstruerede Fremtidens Hospital en selvforståelse af deres innovative idé som et udtryk for, at det hang sammen med en personlig idealisme, der drev projektet fremad, og således blev ideen i sig selv nedtonet sammen med muligheden for, at det var gennem faget, de lærte den entreprenante arbejdsform. På den anden side stiftede vi bekendtskab med de grupper, der erfarede, at action – handling – kan bevirke, at ideens innovationsgrad falder, og at det praktiske arbejde, der ellers kunne aktivere et kropsligt og personligt engagement, snarere hindrede 'den frie tankes' muligheder for at raffinere innovationselementet og udvikle ideen yderligere.

Således synes resultaterne at vise, at disse studerende umiddelbart skelner mellem det innovative og det entreprenante. Det entreprenante konstrueres som en adfærd, en handlende aktivitet, som kan forstyrre innovationen, der muligvis for dem repræsenterer den samlede faktor mellem deres humanistiske virkelighed og det nye fag, som de skal forholde sig til, hvor det innovative element

får en højere status, da det tillægges kreativitet og analytisk udviklingspotentiale. Hvis det er tilfældet, korresponderer den konceptuelle ramme ikke helt med deres sociale konstruktion af forholdet mellem humaniora og den entreprenante proces, der i udgangspunktet integrerer det reflektive og det handlingsorienterede netop for at rumme begge typologier. Vigtigheden af dette aspekt er ikke helt tydelig for mig, og jeg vil tillade mig at tillægge de studerende en vis usikkerhed omkring begreberne, som måske kan bunde i det følgende, der handler om den virkelighed, de udgår fra. Det ændrer dog ikke ved, at forholdet skal tages til indtægt i den socialkonstruktionistiske tilgang, eftersom de studerendes egne konstruktioner er et lige så 'sandt' udtryk for deres oplevede virkelighed som mine tolkninger af det.

4.7.b Mentale modeller, identitet, faglighed

Øvelsen med de studerendes ord for henholdsvis humanister og entreprenører afslører både fælles mønstre og individuelle forestillinger om disse to typer, og denne vinkel relaterer sig også til antagelse nummer tre, der omhandler verbaliseringen af deres forståelse af især det entreprenante. Både i relation til den typiske humanist og billedet på en entreprenør dukker der to divergerende beskrivelser op i de seks grupper. De studerende anser eksempelvis en humanist for på den ene side at bekræfte gængse forestillinger og stereotyper om en person, der er indbegrebet af en specialiseret akademiker med fokus på refleksivitet, dybdegående analyse, opsøge viden og søge forståelse (går igen i alle seks grupper). På den anden side er der elementer af et supplerende billede, hvor det kreative, idealistiske, innovative og gruppeorienterede er i centrum (ordene går igen i forskellige mix i de seks besvarelser). Disse to bevægelser modsvarer de to identificerede bevægelser fra den teoretiske analyse. Især den supplerende karakteristik overrasker mig, idet den delvist gør op med de stereotype forestillinger om humanisters evner og relevans i relation til det innovative og entreprenante felt. Det faktum, at teori og empiri bekræfter hverandre, må siges at manifestere denne holdning til humanister. Dermed bør begrebet mentale modeller udvides til at omfatte både entreprenører og humanisterne selv. Men igen; de studerende differentierer mellem innovative og entreprenante kompetencer med forrang og identifikation mod det innovative, så det er ikke muligt ud fra disse data at slutte direkte fra innovation som identificeret fælleskompetence for humanister og entreprenører til, at de studerende opfatter sig selv som potentielle entreprenører.

Dette understreges yderligere af, at det entreprenante menneske til dels stadig er fastholdt af de seks grupper som en stereotyp, der skal finde sin forklaring i den snævre forståelse af ordet som iværksætter og forretningsmand. Her deles billedet igen i to; en karakteristik, der bekræfter ordene fra den klassiske trait-strømning i den teoretiske analyse med fokus på profit, risiko, ihærdighed, præstationer, netværker, selvbevidst og handlingsorienteret, og en karakteristik, der søger en bred tilgang med fokus på innovativ kompetence, værdi, trendspotter, og det mere kreative. Disse studerende medbringer ikke umiddelbart en bred forståelse af det entreprenante menneske med ind i undersøgelsen, men en dobbelt, og i grupperne konstruerer de ofte et af gruppemedlemmerne som 'den entreprenante person i gruppen'. Dog nuanceres differentieringen mellem det innovative og det entreprenante ved, at de studerende til dels kobler den innovative kompetence på den brede sociale

konstruktion af entreprenøren, og samtidig tillægger humanister samme kompetence. Således kan det lille udsnit rent empirisk muligvis tillægges en vis grad af repræsentativ legitimitet, idet de to bevægelser er til stede i alle seks grupper, og fordi disse to bevægelser understøtter resultaterne fra den teoretiske del af case studiet.

Disse resultater kan sammenlignes med Ahls diskursive undersøgelser af køn og entreprenørskab, hvilket jeg finder relevant, da de seks grupper ender med at udgøre næsten 100 % kvinder. Samtidig er det en kendsgerning, at humaniorastudier overvejende frekventeres af kvindelige studerende. Ahl påviser et sammenfald mellem maskuline kendetegn, der oftes sættes på det entreprenante, og feminine kendetegn, der synes at stå i modsætning til entreprenante kompetencer (Ahl 2006). Imidlertid ser det ud til, at afhandlingens data modificerer dette, eftersom de studerende anvender ord om sig selv og deres arbejdsfacon, der kan hæftes på begge typer eller køn, om man vil. Eksempelvis har flere af grupperne selvstændighed, kreativitet, innovativ, rationel, håndterer kompleksitet/usikkerhed, spotter muligheder og individualist med i puljen af ord. Dette kan være en analytisk åbning med hensyn til den teoretiske sammenkobling af humanisten og entreprenøren, der understøttes empirisk gennem disse studerende i dette case studie. Samtidig bekræfter data Ahls pointer, idet det gruppeorienterede, det empatiske og det helhedssøgende i de studerendes tilgang til forløbet kan forbindes med feminine kvaliteter, som hun sidestiller med anti-entreprenante kompetencer. Efter min vurdering peger resultaterne på et behov for at dykke yderligere ned i den humanistiske virkelighed i relation til køn og entreprenørskab, da køn på samme måde som faglighed må forudsættes at udgøre en faktor for denne type studerende. På den anden side er der umiddelbart ikke en tilstrækkelig social konstruktion af køn som en faktor i selve datamaterialet til, at jeg har villet ladet det fylde en større del i afhandlingen.

En anden interessant iagttagelse er, at fire af grupperne har flest ord med om deres arbejdsproces, der kommer fra entreprenante kendetegn (Fremtidens Hospital, Grønlandsgruppen, A-Hook og Helios), men at ordene i nogle tilfælde får en anden betydning for disse humanister, såsom ordet resultatorienteret, der kommer til at dække over et ønske om at komme (helskindet) igennem eksamensopgaven og bestå faget, og ikke at opnå gode resultater med selve ideen. De to øvrige grupper (T-dage og Regnbuebiblioteket), som overvejende har anvendt de humanistiske kompetencer, vælger ord som bekræfter den traditionelle opfattelse af humanister som reflektive, forstående og gruppeorienterede. Ydermere får begrebet selvbevidsthed en drejning som humanistisk kompetence, idet grupperne tillægger det en betydning, der handler om at være bevidst om sine fejl og begrænsninger som humanist i stedet for den entreprenante selvbevidsthed, der handler om en tro på egne kvaliteter og præstationsevne.

Ud fra disse resultater kunne man konkludere, at de studerende ser ud til at være påvirket af både generelle forestillinger om de to typer, som interne og eksterne kontekstuelle faktorer kan bidrage til, samt en divergens mellem deres forståelse af sig selv og det entreprenante på det abstrakte plan overfor deres sociale og reelle konstruktion af deres arbejdsforløb, der trækker på begge former for kompetencer – både når de selv skal karakterisere processen, og når jeg følger dem. De integrerer i realiteten begge måder at arbejde og tænke på på forskellig vis og niveau i hver gruppe, men de er stadig under indflydelse af generelle og egne mentale modeller for det humanistiske og det

entreprenante, som skal ses i relation til deres faglige identitet, sådan som den konceptuelle ramme skitserer det. Der ses dog indikationer på, at både fagligheden og de mentale modeller udfordres i kraft af gruppernes supplerende billeder på humanister som kreative og innovative, samt deres oplevelse af den faktiske arbejdsproces, hvor de integrerer de to arbejdsformer fra de to typologier.

4.7.c Who Is...

I forlængelse af ovenstående kan spørgsmålet om, hvem og hvad de studerende anser for en humanist og en entreprenør tilkobles analysen som et relevant tema, der også trækker tråde til den teoretiske del af case studiet.

Det er overraskende, at både den teoretiske og den empiriske undersøgelse viser, at der er kompetencemæssigt sammenfald mellem de to typer, eftersom de ikke reelt og forskningsmæssigt før har været bragt sammen. Samtidig er det tydeligt, at disse seks grupper af studerende er i konflikt både med sig selv og internt i gruppen om, hvordan de i det hele taget skal opfatte en entreprenant person. På den ene side genskaber de sammenfaldene ved at vælge bestemte ord om deres faktiske arbejdsforløb, men på den anden side kommer det frem, at de vælger stereotypiske ord om entreprenører, når de bliver bedt om at fokusere på denne type. Samtidig er det kun ganske få personer fra de seks grupper, der enten anser sig selv som en entreprenant person, eller konstrueres af gruppen som sådan. Således bekræfter de studerende de mentale modeller og den antagelse, der handler om deres manglende kontakt med det entreprenante. På den anden side er der tegn på en anden opfattelse, der nærmer sig den brede forståelse af det entreprenante, sådan som litteraturen i den teoretiske analyse også viste tendens til.

Når det gælder deres (selv)forståelse af humanister, træder der også to forskellige dimensioner frem. Den ene bekræfter de typiske ord, som både litteraturen og humanister generelt selv karakteriserer denne faglighed ud fra. Der er et ganske stort sammenfald mellem, hvem de studerende opfatter som humanister, og hvad litteraturen signalerer. Den anden dimension handler om det faktum, at disse studerende bekræfter litteraturens identificering af en humanist som en person, der også rummer innovative, kreative og nyskabende kompetencer.

Dette åbner tilsammen op for en nyfortolkning af feltets oprindelige diskussion – Who Is An Entrepreneur – hvor de fælles kompetencer for humanister og entreprenante personer ser ud til at udfordre den hidtidige forståelse af, hvilke typer studerende, der har entreprenant potentiale. Igen kan der trækkes på det dialektiske socialkonstruktionistiske perspektiv, som giver mulighed for at tænke begrebskonstruktioner sammen efter en indledende kategorisering og differentiering. Der ligger et muligt potentiale i at arbejde videre med de ord, der kan matche både en humanist og en entreprenør, som jeg vil gribe fat i i de følgende kapitler.

Et andet interessant aspekt er nogle af de studerendes fokus på personlighedstræk i forbindelse med medstuderende, der er entreprenante eller agerer entreprenant. De siger flere gange under observationer eller samtaler, at deres medstuderende har kompetencen med, og de forbinder det

med et personlighedstræk og ikke noget, der genereres via undervisningen. Denne iagttagelse strider imod det entreprenante felts nyere forståelse af faktorer, der påvirker entreprenant adfærd, og Who Is diskussionen, idet det peger tilbage i forskningslitteraturen og indikerer, at personer, der ikke beskæftiger sig med entreprenørskab måske vil have tendens til at opfatte det entreprenante som noget essentielt i det enkelte individ, og ikke en tillært måde at tænke og arbejde på. Det signalerer et behov for at bearbejde denne forestilling indenfor entrepreneurship education, hvis fundament hviler på en antagelse om, at det entreprenante kan læres i kraft af undervisning, og at alle mennesker i princippet indeholder entreprenant potentiale.

4.7.d Koblingen til den entreprenante proces

De ovenstående institutionelle og kontekstuelle betingelser, samt gruppernes opfattelser af sig selv og det entreprenante, har spillet ind på deres arbejde på flere måder. En meget tydelig forskel på RUC og SDU er graden af udnyttelseselementet – exploitation – i den entreprenante proces, der indikerer, at studerende gør, som studieordningen kræver. Grupperne gennemfører deres ideer i den udstrækning, undervisningen og formelle krav lægger op til det, og denne iagttagelse knytter sig til antagelsen om, at studerende kan undersøges gennem den identificerede entreprenante proces. De to universiteter repræsenterer to forskellige måder at eksekvere den sidste del af den entreprenante proces på, hvilket kunne nuancere de mentale modeller, der hersker på humaniora generelt, som præger de studerendes måde at tilgå et sådant fag på. Selvom Helios gruppen og A-Hook gruppen har anvendt kompetencer, der kan kobles til entreprenant adfærd i deres faktiske arbejdsforløb, betyder det ikke, at de eksekverer dette i udnyttelsesfasen.

Omvendt betyder ovenstående heller ikke, at de dermed alle sammen oplever, at de har lykkedes med projektet, fordi de har levet op til eksamenskravene. Eksempelvis er der forskel på følelsen af succes mellem de to RUC-grupper, hvor Grønlandsgruppen ikke i lige så høj grad er tilfredse med deres afvikling af eventen og det entreprenante forløb generelt som Hospitalsgruppen.

Samtidig er der også forskelle på SDU gruppernes oplevelse af tilfredshed ud fra deres betingelser. Nogle ønsker, at de var blevet mødt med et krav om gennemførsel for at højne indsatsen, motivationen og troværdigheden, mens andre finder det mest rimeligt at skulle nøjes med at lege sig igennem processen. Under alle omstændigheder kan oplevelsen af succes eller mangel på samme ikke umiddelbart relateres til graden af udnyttelse, men snarere på graden af sammenhæng til deres øvrige faglighed og virkelighed.

I relation til den første fase i den entreprenante proces – konstruktionsfasen – spiller netop det simulering, legende, fiktive aspekt en rolle for alle grupperne, og især for de studerende på SDU. I og med, at de ikke møder et krav om exploitation, står det dem frit for at arbejde med en idé, som de ikke behøver realisere. Dermed oplever grupperne at vælge idé ud fra fraværet af udnyttelsesdimensionen, og kan eksempelvis udvikle en teknisk eller en meget kompleks eller dyr idé, som flere af dem ender med. Ovenstående kunne indikere, at indholdsmæssig introduktion af eksempelvis en model for den entreprenante proces, som den er skitseret her, ikke i sig selv udløser

det stærke element af handling, der er forbundet med udnyttelsesfasen, men at de formelle rammer og krav i høj grad er styrende for de studerende adfærd og tankemønstre. Og man kan spørge sig selv, om fraværet af kravet om udnyttelse i virkeligheden åbner eller lukker for muligheder. Ville Helios eksempelvis have udviklet en genial teknisk idé, hvis de skulle udnytte muligheden, og kunne Regnbuebiblioteket have drevet samarbejdet videre, hvis kravet var indbygget i studieordningen?

Personlig erfaring og interesse har betydning i flere af grupperne i denne fase. Fremtidens Hospital, A-Hook, T-dage og Regnbuebiblioteket udspringer af gruppemedlemmers konkrete erfaringer med emner eller situationer, som de tager udgangspunkt i, og dermed kan handlingselementet i form af personlig involvering siges at påvirke konstruktionsfasen i fire ud af de seks grupper.

I relation til evalueringsfasen, som hos grupperne udgøres af en analytisk og praktisk bearbejdning af ideerne, står det klart, at alle seks grupper lægger en stor del af deres arbejdsindsats i denne fase. På forskellig vis er det vigtigt for grupperne at analysere, vurdere og dokumentere ideens bæredygtighed uanset, om dette sker op imod samarbejdspartnerens og de konkrete virkeligheders behov, kravene fra studieordningen, eller et gruppeinternt ønske om at integrere den analytiske arbejdsmetode, som de har med fra deres universitetsuddannelser. Data viser tydeligt, at evalueringsfasen anses som betydningsfuld for de studerende, omend de ikke anvender begrebet selv, men får det lagt ind over sig som analytisk greb.

Hos de fleste af grupperne foregår den entreprenante proces ikke så opdelt, som den analyseres og beskrives i fortolkningen af hver case. Flere steder identificerer jeg en sammensmeltning af de tre faser – konstruktion, evaluering og udnyttelse – der peger på en mere kompleks tilgang til forløbet end foreslået gennem litteraturens definitioner og den konceptuelle ramme. Det ser også ud til, at nogle af grupperne gennemløber processen i flere omgange, og endda, at nogle af faserne kan placeres før eller efter selve undervisningsforløbet, hvilket skal adresseres fremadrettet.

4.7.e Koblingen til kernebegreberne action og reflection

Ser man på de seks gruppers bearbejdning af ideerne i den entreprenante proces gennem begreberne action og reflection, der refererer til den sidste antagelse inkluderet den konceptuelle ramme, dukker der flere interessante bevægelser og resultater frem.

Først og fremmest bliver det som nævnt tydeligt, at et indbygget krav om udnyttelse af en idé eller gennemførelse af et projekt eksempelvis i en studieordning medfører handling – action. De to grupper fra RUC er noget mere handlingsorienterede i deres arbejde i alle tre faser af den entreprenante proces, også selvom en af grupperne får at vide af deres vejleder, at de reelt har løst opgaven ved at beskrive, og ikke effektuere eventen. Set ud fra denne synsvinkel betyder det, at en god idé og den entreprenante undervisningsform ikke i sig selv motiverer studerende til at styrke action-elementet, men at det skal understøttes af formelle krav til de studerende for at sætte igennem også i udnyttelsesfasen i den entreprenante proces. Dermed ikke være sagt, at der ikke i

alle de seks grupper har været mere handling end andre typer af fag. Det har der naturligvis, for de er i begge fag blevet mødt med krav om at tænke og handle ud fra en mere entreprenant logik med fokus på udvikling af ideer og arbejdet med dem. Således bekræfter de indsamlede data om humaniorastuderende de resultater, som forskningen indenfor entrepreneurship education har skabt ud fra andre typer studerende.

Samtidig er det tydeligt, at alle grupperne – uanset graden af action i deres forløb – har et behov for at kombinere denne handlingsorienterede arbejdsform med den form, de kender fra deres studie; den kritisk reflektive i form af teoretisk og videnskabelig bearbejdning. De fleste grupper har en oplevelse af, at de ikke har tid nok til at anvende den kritiske refleksion i tilstrækkelig grad til at bevare et vist (videnskabeligt) niveau, og det skaber frustration i grupperne. Det udfordrer deres faglige identitet og deres mentale modeller i relation til forestillinger om, hvad man bedriver på et universitet som studerende. Igennem samtaler, øvelser og observationer, samt deres skriftlige opgaver står det dog klart, at alle seks grupper faktisk formår at anvende den kritiske reflektive analyse på deres aktiviteter og deres ideer. Denne iagttagelse bekræfter den konceptuelle rammes fokus på kombinationen af action og reflection, når humaniorastuderende skal introduceres for entreprenante arbejdsformer. Således informerer de empiriske data teorien om entrepreneurship education om, at det for humanistiske studerende er særdeles relevant at integrere ikke bare det reflektive element som (selv)evaluering, sådan som det er blevet foreslået, men også at bevare den videnbaserede og akademiske tilgang, som de kender fra deres øvrige studie. Spørgsmålet, der står tilbage er, om dette også gør sig gældende for andre typer af universitetsstuderende. Hvis man skal tage resultaterne fra den teoretiske analyse til efterretning omkring den humanistiske traditions betydning for hele universitetet, er det sandsynligt, at alle typer studerende vil opleve behovet.

Når det reflektive niveau sammenlignes med det handlingsorienterede, viser det sig tillige, at de to RUC-grupper oplever at skulle skille action og reflection ad, fordi kravet om udnyttelse i kraft af handling i de konkrete situationer får dem til at vælge det reflektive fra, selvom dette afføder frustration. Således kobles den reflektive dimension på i slutningen af forløbet gennem den skriftlige opgave. For SDU gruppernes vedkommende integrerer de i højere grad det reflektive løbende, især gennem den evaluerende del af den entreprenante proces. Men samtidig ses det, at action i den sidste del, udnyttelsesfasen, ikke er fremtrædende hos dem uanset hvilken type idé, de arbejder med.

Den anden dimension af det reflektive i form af deres mere (selv)evaluerende og processuelle forløbsvurdering viser sig at have stor betydning for disse studerendes evne til at forstå, hvad de går igennem, og hvad de ender op med i slutningen af semestret. Data viser, at dette element ikke står særlig stærkt i selve undervisningen eller studieordningen på de to hold, men at alle seks grupper kredser om det, og i flere tilfælde ønsker en dialog med mig om det, da de mener, at det er et underprioriteret emne i forløbet. Ydermere viser de behov for at beskæftige sig med en form for personlig og gruppemæssig kompetenceafklaring, idet deres arbejde synes at være ganske påvirket af de ressourcer, som de oplever at have med, eller ikke have med, ind i faget. Nogle grupper (Fremtidens Hospital, A-hook, Regnbuebiblioteket og T-dage) kompenserer for denne oplevede mangel ved at beskrive det i deres skriftlige opgaver, og ved at komme ind på det i gruppearbejdet

udenfor undervisningen og i samtalerne med mig. Jeg mener at kunne påvise en forvirring og en smule magtesløshed over at blive overladt til denne nye arbejdsform uden at blive klædt på til opgaven fagligt og personligt med en bevidsthed om dét, man har med i forvejen. Dermed bekræfter undersøgelsen litteraturens fokus på behovet for en løbende evaluering af den læring, der er forbundet med at indlemme det handlingsorienterede element i universitetsundervisning indenfor entrepreneurship education. Data lægger op til, at det fremadrettet bør tænkes ind i fagenes indhold.

Delkonklusionen på de seks (ud)dannelsesrejsers resultater i relation til action og reflection viser, at de studerende generelt ønsker en integration af alle tre former (action og reflection som kritisk reflektiv analyse og som evaluerende værktøj). Action, fordi dette nye er en obligatorisk del af dette obligatoriske fag uanset deres forhåndsindstilling til det. Reflection som kritisk reflektiv analyse, fordi de betragter denne arbejdsform som deres identitetsmæssige markør som universitets – og humaniorastuderende. Refleksion som (selv)evaluerende aktivitet, fordi sammenblandingen af de to ovenstående arbejdsformer repræsenterer et brud eller et supplement til deres selvforståelse, som de har behov for at bearbejde som en del af fagets forløb.

Således kan jeg konstatere, at den konceptuelle rammes nuværende elementer og sammensætning har været anvendelig til at undersøge, hvordan de seks grupper har arbejdet i deres to obligatoriske fag med entreprenant indhold. Det betyder dog ikke, at (ud)dannelsesrejserne og hele case studiet ikke har budt på overraskelser, som beskrives i det følgende for herefter at blive sammenholdt med den konceptuelle rammes indhold.

4.7.f Alle overraskelserne

Som et af de mest betydningsfulde aspekter af de seks (ud)dannelsesrejsers bidrag til nye vinkler på humaniorastuderendes oplevelser med fag med entreprenant indhold står de studerendes vægtning af sociale netværk og gruppen. Dette ses som en central del af de studerendes måde at gennemføre forløbet på – både før og under. Som en konsekvens af følelsen af at blive kastet ind i en ny type fag finder stort set alle personer tryghed i gruppen, og man oplever gruppearbejdet som en signifikant læringsdimension, når 'regnskabet' skal gøres op i slutningen af semestret. Helt overvejende på godt snarere end ondt, bortset fra den ene gruppe – Helios – hvor samarbejdet ikke var befordrende. Her skal der naturligvis tages forbehold for, at de både på RUC og på SDU fra starten af skulle etablere sig i grupper, og at dette kan have betydning for deres oplevelse af vigtigheden af gruppen.

Ydermere finder grupperne stor hjælp i deres personlige og sociale netværk i forbindelse med arbejdet med selve ideen. Dette kan skyldes flere ting; dels at dette vil være en oplagt måde for entreprenant adfærd – at man bruger den hjælp, der står nærmest i en udviklingsfase. Dels at flere af grupperne har arbejdet med ideer, der tager udgangspunkt i deres dagligdag og dermed motiverer dem til at udfolde den nære virkelighed til også at omfatte deres eksterne undersøgelser og kontakter via personligt netværk. Det kan dog også skyldes det faktum, som de selv påpeger, nemlig at en del af dem har oplevet det fiktive element som hæmmende i relation til at søge eksterne

kontakter i arbejdet med ideen, og at det derfor har syntes mindre skræmmende at bruge sit personlige netværk til at handle ud mod omverdenen i undersøgelserne.

Og netop det fiktive aspekts betydning ved især de fire SDU-grupper må siges at være ganske signifikant, og et element, som den konceptuelle ramme i sin nuværende form ikke tager højde for. Dette kan kobles til den institutionelle kontekst, hvor SDU og RUC adskiller sig i studieordningens og underviserens krav til udnyttelsesfasen i den entreprenante proces. Dette ser klart ud til at påvirke graden af action og den egentlige udnyttelse af ideen uanset dens realiserbarhed og potentiale. Således kan man ud fra denne lille undersøgelse konkludere, at ideen ikke i sig selv motiverer studerende til at gennemføre den, men at de studiemæssige krav er den vigtigste faktor i måden, de vælger at arbejde på. Grupperne på SDU konstruerer simpelthen et univers, hvor det fiktive element isolerer dem fra omverdenen, og hvor de accepterer dette element uden at ville ændre på fagets eller gruppens virkelighed. På RUC består konstruktionen i at følge den pionerånd, som de to grupper har identificeret sig med fra starten, og det driver dem frem i processen og ude i omverdenen.

Det vil være nødvendigt at adressere dette resultat i den konceptuelle ramme, og det er en ting, som har præget min forståelse af kontekstens betydning for disse studerendes arbejdsfacon, da det til dels viser, at de studerendes sociale konstruktion af sig selv som entreprenante gennem konkret arbejde styres af kravene fra studieordningen eller den virkelighed, de opfatter som 'rigtig', når de begynder på kurset. Således øger entreprenant undervisning ikke i sig selv incitamentet til også at handle entreprenant i selve processen.

4.7.g Læringen: Fra tanke til handling - og tilbage igen

I løbet af de fem måneder med grupperne og igennem den analytiske bearbejdning af data gik det op for mig, at den konceptuelle ramme mangler et eksplicit fokus på læring. Læringselementer ligger naturligvis som en implicit forståelseshorisont i hele undersøgelsen, da den handler om de ting, der sker, når humanister introduceres for entreprenant undervisning.

I kraft af de studerendes egne understregninger af det refleksives betydning i sammenhæng med fagets action-orientering, er det blevet klart, at de har stået overfor en læringsmæssig udfordring, hvor de har forsøgt mere eller mindre bevidst at integrere det, de kender, med det ukendte, og at denne erfaring har påvirket deres fortolkning af, hvad de skal lære på et humanistisk studie.

Læring handler i denne forbindelse både om motivation, erfaringer, kompetencer og eftertanke. De er optagede af, hvilke ressourcer, de selv medbringer til faget, men er ikke særlig afklarede med dette punkt generelt. Det har overrasket mig, at de studerende generelt ikke har arbejdet særlig bevidst med deres kompetencer, som de bringer med ind i et fag som dette, bortset fra Helios gruppen, der tilrettelagde idé udviklingen netop ud fra gruppens forudsætninger. Dette efterlader et ganske stort rum for udbygning af undervisningen på humaniora – og måske andre steder på

universitetet – fordi de studerende ikke er trænet i at tænke deres forskellige kompetencer ind i fag, og anvende dem.

De studerende finder det tillige svært at forholde sig til, hvilke kompetencer, de tager med sig videre i resten af deres studie efter fagets afslutning. Nogle udtrykker dog nye erkendelser om deres evne til at styre projekter og finde på ideer, som for dem har stået som nærmest uden for deres rækkevidde inden forløbet. Det er min vurdering, at samtlige studerende i undersøgelsen har været igennem et forløb, der i kraft af dets indbyggede krav om personlig involvering ikke efterlader nogen uberørt. Uanset graden af udnyttelse har begge fag drevet grupperne til at definere sig selv i forhold til hinanden, holdets, og egne ståsteder. Dette har medført et udpræget behov for at kunne reflektere over de erfaringer, oplevelserne har bragt med sig.

Der har været forskellige forventninger til de to fag, som kan sammenkædes med motivation, hvor de to RUC-grupper har været optaget af at komme ud og gøre en forskel, mens SDU-grupperne primært har været orienteret mod at blive fortrolige med den nye arbejdsmetode og bestå faget.

Til trods for ovenstående generalisering om den personlige involvering, er erfaringerne gennem (ud)dannelsesrejserne også vidt forskellige, hvilket de beskrevne kritiske faser i casene illustrerer gennem situationer, hvor hver gruppe på sin facon presses ud i beslutninger eller handlinger, der har relevans for udviklingen af idé såvel som gruppeproces. De erfaringer, grupperne gør sig i betydningsfulde eller udsatte situationer, ser ud til at være afgørende for deres videre håndtering af den enkelte proces frem imod eksamen.

Således synes det at være rimeligt at betragte de seks (ud)dannelsesrejser netop som erfaringsbaserede rejser, der fører dem ud på en færd, de ikke er fortrolige med, og som afkræver dem valg og svar, som de ikke kan forberede alene ved at aktivere den kritisk reflektive og analytiske tilgang, som de er vant til at benytte på deres studium. Til gengæld bearbejder de helt automatisk det nye handlingselement med deres sædvanlige arbejdsmetode, hvorfor man kunne beskrive en overordnet bevægelse i deres måde at tilgå og lære faget på: Fra tanke til handling – og tilbage igen.

4.7.h Tilføjelser til den konceptuelle ramme

På baggrund af ovenstående gennemgang af temaer og mønstre i og imellem de seks gruppe cases vil det være på sin plads at revidere den konceptuelle ramme således, at den kan anvendes som resultat – og diskussionsredskab i de følgende kapitler, der handler om koblingen af erkendelserne fra den teoretiske del og den empiriske del af case studiet. Dette vil ske i det følgende kapitel, der diskuterer resultaterne fra de to dele af afhandlingen.

Foreløbig informerer denne empiriske undersøgelse case afhandlingen med følgende temaer:

Den universitære og institutionelle kontekst ser ud til at have signifikant indflydelse på de studerendes valg og adfærd, hvorfor dette element skal bevares og adresseres. Dette gør sig især

gældende i relation til de formelle rammer, som de studerende arbejder ud fra – eksemplificeret ved studieordningerne. Ydermere viser undersøgelsen, at den universitære kontekst i høj grad styrer de studerendes opfattelse af, hvordan de kan arbejde med de to fag, idet de har den universitære og studiemæssige identitet som fundament for deres fortolkning af mulighederne, som fagene tilbyder. Det er ganske enkelt ikke muligt for dem at abstrahere fra den sammenhæng, som de indgår i på de to universiteter, og det skaber store udfordringer for dem, når de oplever at skulle give køb på den virkelighed, som de indgår i som universitetsstuderende både lokalt og i en bredere sammenhæng som humanister. Dermed hænger den kritiske refleksion tæt sammen med den universitære og institutionelle kontekst.

Sociale netværk både internt og eksternt konstrueres socialt som fundamentalt af de seks grupper, hvorfor dette element må få en fremtrædende plads i en revideret ramme. Den oprindelige model opererer med en form for intern systemisk tilgang, hvor oplevelserne forudsættes at finde sted alene i det universitære miljø. Data viser klart, at den ramme ikke er tilstrækkelig til at analysere hvad der sker, når disse humaniorastuderende arbejder entreprenant som en del af deres studie. De trækker i høj grad på personligt og andet eksternt netværk, når de skal indhente oplysninger og etablere samarbejde i omverdenen. Denne aktivitet er ny for de fleste, når det gælder om at løse en opgave på deres studie, og nogle har overvejelser om det etiske aspekt ved at gøre det, når de simulerer. Ikke desto mindre er data et udtryk for deres faktiske handlemåder, og derfor skal der tages højde for dette element. Desuden lægger action dimensionen i sig selv op til transparens mellem de studerendes interne og eksterne virkelighed, som de skal søge at navigere i for at bestå eksamen enten ved at realisere eller vurdere realiserbarheden af deres ideer.

Dette medfører endvidere, at en ramme til analyse og diskussion af emnet kan have gavn af at blive udvidet med flere kontekster end den nuværende i form af de kontekster, der også befinder sig hos den enkelte studerende og på gruppe/holdplan, som eksempelvis privat netværk og samarbejdspartnere i omverdenen.

Ydermere spiller det en stor rolle for disse studerende, om de befinder sig i en reel eller fiktiv virkelighed i relation til arbejdet med ideerne, og dette aspekt bør diskuteres fremadrettet.

Den entreprenante proces sådan som den er defineret i den konceptuelle ramme i kombination med action og de to versioner af reflection synes anvendelig til at undersøge denne type studerende, og den bør bevares som oplæg til diskussion og som empirisk resultat, men den skal ses i sammenhæng med den sociale virkelighed, som studerende befinder sig i, og det bør diskuteres, om alle typer af studerende kan tillægges netop reflection i den kritisk analytiske forstand som en substansiel kompetence. Ydermere viser casene, at det er en pointe for en videreudvikling af den konceptuelle ramme, at den åbner op for, at de tre delprocesser kan foretages flere gange, og at de kan løbe simultant. De seks grupper arbejdsproces tydeliggør, at entreprenante processer ikke er linære, men snarere holitiske eller kaotiske alt efter øjnene, der ser. I fortolkningen af de enkelte cases er processen behandlet som lineær med start i konstruktion til evaluering og sluttende med udnyttelsesfasen, men dette er et analytisk greb, funderet i teori om entreprenante processer, snarere end et udtryk for den virkelighed, de blev kastet ud i.

Det læringsmæssige element med fokus på motivation, erfaringer og kompetencer bør udbygges og diskuteres. Casene viste, at de studerende ikke er særligt bevidste om, hvilke kompetencer, de kan trække med *ind* i et sådant fag, og de føler sig heller ikke tilstrækkeligt bevidstgjorte om, hvilke kompetencer, de kan trække *ud* af et entreprenant forløb. Det vil derfor være hensigtsmæssigt at betone læringsdimensionen, hvorfor den entreprenante proces udvides til at hedde den entreprenante læreproces, hvilket også understreger, at vi har entrepreneurship education at gøre.

Sidst, men ikke mindst, ser det ud til, at de studerende opererer med to divergerende billeder på både humanister og på entreprenører, som har behov at blive undersøgt nærmere i forsøget på at bringe de to felter sammen teoretisk og empirisk. I den konceptuelle ramme kan dette aspekt adresseres under 'mentale modeller', hvorfor det er min vurdering, at det ikke behøver at blive indlemmet som særskilt punkt, men kan profitere af en mere indholdsmæssig udvidelse.

4.8 Konklusion på den empiriske del af case studiet

Som optakt til den empiriske del af case studiet stillede jeg forskningsspørgsmålet, der lød:

Hvorledes arbejder humanistiske studerende entreprenant som en del af deres uddannelse?

Formuleringen blev afstedkommet af en forudgående dokumentation af, at der i stigende grad undervises indenfor området på de humanistiske fakulteter på de danske universiteter, og at humanister har en højere iværksætterfrekvens end andre typer af studerende. Der var således belæg for at spørge til *hvordan* snarere end *om* humaniorastuderende arbejder entreprenant som en del af deres studie.

I forlængelse af dette udarbejdede jeg et antal arbejdsspørgsmål, der mere konkret kunne guide de empiriske undersøgelser ud fra metodologien og erkendelserne fra den teoretiske analyse. Det foregående case arbejde har været forsøget på at adressere disse spørgsmål og deres vinkler ud fra den valgte optik.

Det første og mest kritiske svar på forskningsspørgsmålet angår netop den oprindelige formulering. Med en (selv)provokation for øje kan der argumenteres for, at besvarelsen af *hvordan* faktisk må nuanceres af et *om*. Resultaterne fra data viser, at det kan diskuteres, om alle seks grupper i undersøgelsen reelt arbejder entreprenant set ud fra den konceptuelle rammes forudsætninger med særlig tanke på den entreprenante proces defineret ved konstruktion, evaluering og udnyttelse af muligheder. Det er udnyttelseselementet, som afkræver en konkluderende vurdering i relation til det overordnede spørgsmål.

Hvis man skulle anskue spørgsmålet ud fra de studerendes perspektiv, ville de fleste nok mene, at de har gennemgået en proces, der med sit indbyggede krav om handling og kontakt til omverdenen samt konstruktionselementet, har gjort op med traditionel undervisning som de kender det fra deres humanistiske uddannelse, og at de dermed til en vis grad har ageret entreprenant. På den anden side

står tilbage de fire SDU grupper fravær af udnyttelsesdimensionen som følge af en studieordning, der ikke helt kan rumme den entreprenante proces, der blev anvendt som analysegreb. Én ting kan man i hvert fald konkludere, og det er, at det entreprenante for dem forbindes med adfærd eller personlighed, og at ideernes potentiale ikke i sig selv medfører den adfærd, som de forbinder med det entreprenante. Tillige blev det tydeligt, at disse studerende oplever både sammenfald og modsætninger mellem det humanistiske og det entreprenante.

Ud fra det entreprenante felts optik ville man nok også være tilbøjelig til at stille spørgsmålstegn ved gruppernes grad af entreprenørskab i den forstand, at processens elementer er hentet fra feltet selv, og at man ofte forbinder det entreprenante med dét at handle og skabe. Igen; vender man tingene på hovedet, kan skabelsesdelen muligvis anskues lidt anderledes, når det gælder universitetsstuderende, idet bare dét at konstruere en idé for dem repræsenterer et brud med det dekonstruerende, som de er vant til at håndtere. Til gengæld ser det ud til, at den evaluerende dimension af den entreprenante proces står ganske stærkt hos alle seks grupper. Her får de rig mulighed for at bearbejde ideerne – både med action og reflection.

Netop action og reflection aspekterne bidrager med indsigt i de seks grupper måde at tilgå de to fag på, og her bliver det klart, at de forbinder reflection med deres studie – og læringsunivers, mens action delen forbindes med det entreprenante element, som ofte forstyrrer deres arbejde med ideen, paradoksalt nok. Det er snarere nødvendigheden af at handle konkret og løse praktiske opgaver i interaktionen med omverdenen eller samarbejdspartneren, der guider deres sociale konstruktion af at være handlingsorienteret, end at det er det handlingsorienterede i sig selv, der for dem øger muligheden for bedre konstruktion og evaluering i processen.

Det betyder, at handlingsdimensionen – action – det nye, som entrepreneurship education bringer ind på universiteterne, ikke umiddelbart har den høje status for de studerende, og at der foreligger et arbejde forude med at få oversat denne arbejdslogik på humaniora. Dette forstærkes af det faktum, at de to universitære cases på RUC og SDU er lokaliseret i dét, som jeg i den teoretiske analyse identificerede som den 'moderne' eller nyere del af humaniora. Spørgsmålet er, om fag på nogle af de mere klassiske uddannelser kunne have bidraget med skærpede erkendelser i forhold til en åbenhed overfor den handlingsorienterede logik.

Netop opdelingen mellem et nyt og et traditionelt humaniora kan også spille en rolle i relation til muligheden for at generalisere på de empiriske data og på analysen af disse. Det er sandsynligt, at placeringen af fagene på disse nye former for uddannelser har en institutionel og analytisk betydning. Billedet nuanceres dog af det faktum, at en del af de involverede studerende faktisk kommer fra de mere klassiske uddannelser på humaniora, og at fagene dermed udgør en humanistisk smeltedigel af nyt og oprindeligt, snarere end en ren merkantilt orienteret sporing. Der er dog nok ikke tvivl om, at en realistisk placering af de to fag har fundet sted som en konsekvens af, at studienævnene har kunnet se en mening med at integrere dem i netop deres uddannelser, og at det vil kræve en større undersøgelse på flere dele af humaniora for at komme i dybden med, hvordan og om humaniorastuderende arbejder entreprenant, og ikke mindst om humaniora generelt overhovedet er interesseret i at gøre det.

En anden dimension af muligheden for generaliserbarhed dukker også op gennem undersøgelserne. Data indsamles med den konceptuelle ramme for øje, der fokuserer på det relevante i at have blik for både handling og refleksion, når det gælder humaniorastuderende, idet den teoretiske analyse viste, at den kritisk refleksive kompetence er central hos denne type studerende. I næste kapitel vil jeg diskutere dette med henblik på at vurdere hvilke dele af case studiet, der kan overføres til universitetsstuderende generelt, og hvilke, der hæfter sig specifikt på humaniora.

Den analytiske generalisering i form af en udkrystallisering i temaer og mønstre, der beskrev ligheder og forskelle i casene resulterede i et antal centrale pointer, som bringes med over i de to næste kapitler, der dels diskuterer hele undersøgelsen, og dels beskriver de bidrag, som afhandlingen vurderes at afstedkomme.

Jeg identificerede følgende væsentlige aspekter:

- Ideer er mangfoldige, og tones kun, hvis undervisningen lægger op til det.
- Det er nyt for alle studerende at indlemme entreprenørskab som en del af deres studie, og koblingen sker ikke uden forhindringer.
- Det videnskabelige islæt i denne type undervisning er essentiel for de studerende, og resultaterne viser, at de automatisk anvender det mere eller mindre bevidst, selvom de føler, at de arbejder på en helt ny måde.
- For de studerende hører innovation til kreativitet og idé udvikling, mens det entreprenante handler om at handle praktisk, og anses for at være et personligt træk ved de få. Innovation og entreprenørskab kan forstyrre hinanden i processen, og det innovative tildeles større status, da de studerende kan identificere sig med det som humanister, der også besidder den kompetence.
- Der er forskel på deres oplevede arbejdsformer og deres verbalisering af samme. Dette går igen, når jeg undersøger typerne humanister og entreprenører i øvelserne. De studerende bekræfter både det overraskende sammenfald i nogle kendetegn og de forskelle, som også karakteriserer de to typer overfor hinanden.
- Den entreprenante procesmodel gavner af begreberne action og reflection x2, men den skal dog udvikles til en mere kompleks form, så den tager højde for sammensmeltningen af de tre delprocesser og muligheden for at identificere flere gennemløb af processen.
- Alle tre aspekter af action og reflection er relevante for disse humanistiske studerendes oplevelser med at arbejde med entreprenørskab. I den forbindelse ser det ud til, at de to fag har overset betydningen af personlig og faglig kompetenceafklaring i form af den evaluerende dimension af reflection, ligesom der fortsat er brug for at integrere de to andre former mere eksplicit i undervisningen for at sikre identifikation og sammenhæng til resten af studiet.

- Gruppens betydning og eksterne, sociale netværk er markante aspekter i denne empiriske undersøgelse, hvorfor de bør udbygges i forståelsen af studerendes arbejde med entreprenørskab i en læringsmæssig sammenhæng.
- Fiktion og simulering får en fremtrædende rolle i data, hvorfor det fremadrettet skal diskuteres, hvad det betyder for forståelsen af denne type studerende i relation til det entreprenante felt, og hvordan man kan anvende erkendelsen af fiktionens betydning i undervisningsmæssig sammenhæng.

I den teoretiske del af case studiet endte jeg med at konkludere, at man ud fra litteraturen og felternes sociale konstruktion af humanister og entreprenører kunne anvende udtrykket Legal Aliens in Entrepreneurship Education om humanister. Jeg lagde samtidig op til, at dette billede måske kunne overføres på den empiriske del af studiet.

Det er min overbevisning, at udtrykket her bør kobles sammen med Who Is perspektivet og det overordnede forskningsspørgsmål. For disse studerendes vedkommende hænger deres eventuelle positionering og relevans i forhold til det entreprenante univers sammen med, hvem de betragter som entreprenant. Generelt identificerer de ikke sig selv som potentielt entreprenante med mindre de kan placere enkelte studerende blandt sig som nærmest født til det – stik imod forskrifterne fra entrepreneurship education feltet. Havde man derimod spurgt dem; 'Who Is an Innovator', havde de nok i højere grad kunnet pege på sig selv og på humaniora generelt. De skelner ganske enkelt mellem de to billeder. Ordet 'aliens' er højst sandsynligt ikke det rigtige ord at anvende i denne del af undersøgelsen, eftersom de studerende snarere definerer sig selv som enten 'pretenders' eller 'natural borns' i relation til entreprenører. Samtidig kan det diskuteres, om de studerende føler sig som 'legal' i relation til det entreprenante.

Holdt op imod forskningsspørgsmålet om, hvordan humaniorastuderende arbejder entreprenant som en del af deres studie, inkluderer Legal Aliens udtrykket et svar indenfor rammerne af et empirisk case studies forskellige elementer og dets sammenhæng – hvor det her bliver en dialektisk syntese og social konstruktion af deres og mine svar ud fra den konceptuelle rammes betingelser. Ser man på resultaterne ud fra disse betingelser, viser data, at det fremmede nærmere udgøres af det entreprenantes indtog i deres virkelighed på humaniora, og at der er behov for at fundere det nye i det kendte for at give undervisningen mening. Action får mening gennem reflection, og omvendt. Dette er en af de gennemgående og vedholdende erkendelser i den empiriske del af case studiet; humaniorastuderende kan og vil ikke skylle deres faglige identitet og metoder ud med badevandet for at opnå entrepreneurial status på holdet, hos underviseren, til eksamen eller i omverdenen. De kan kun både og, og dette både og kan i en dialektisk forstand vise sig som den reelle udfordring på humaniora, når det gælder entreprenørskabsundervisning.

Dermed kan *hvordan* i forskningsspørgsmålet igen omformes til et spørgsmål om *om* eller *kan*, idet de seks (ud)dannelsesrejser bibringer en forståelseshorisont, der både beskriver, hvordan de gjorde det, eller ønskede at gøre det, samtidig med, at den foreskriver en mulig farbar vej fremover, som vil være spiselig for humaniorastuderende, og måske humaniora som institution.

Kapitel 5 Afhandlingens bidrag

I det metodologiske kapitel opstillede jeg i forlængelse af de to forskningsspørgsmål og deres tilhørende arbejdsspørgsmål yderligere et antal spørgsmål, der relaterer sig til denne del af afhandlingen, der vedrører en samtlende fremstilling af de erkendelser, der blev gjort i de to dele af case studiet. Deres gengivelse nedenfor medfører efter min mening en naturlig opdeling i to kapitler som optakt til den endelige konklusion. Nogle af dem kredser om en mere diskuterende og evaluerende tilgang, der har til formål at behandle afhandlingens præmisser og konsekvenser, mens andre fokuserer på den fremadrettede anvendelighed i form af de bidrag, som erkendelserne kan føre til:

- Hvilke temaer på tværs af de to analyser kan bidrage til en generel diskussion af forholdet mellem humaniora og entreprenørskabsundervisning?
- Vil forklaringen på, hvorfor der indtil nu ikke har været skabt en kobling mellem de to sfærer, medføre incitament til en kommende kobling eller det modsatte?
- Bidrager erkendelser om, hvordan humanistiske studerende socialt konstrueres som entreprenante, til viden om alle typer studerende?
- Hvilke forskningsmæssige bidrag åbner analyserne op for?
- Vil det være muligt og gavnligt på baggrund af de to undersøgelser at udvikle de første trædesten til en teori om emnet, og med hvilken analytisk ballast?
- Hvilke konsekvenser har det haft for undersøgelserne og afhandlingen, at en bestemt metodologi har været lagt ned over projektet som ramme?

Jeg finder det hensigtsmæssigt i forlængelse af de gengivede spørgsmål at fremstille de bidrag, som jeg kan identificere gennem afhandlingsarbejdet i indeværende kapitel, hvorefter det følgende kapitel vil fungere som en kritisk bearbejdning og diskussion af forudsætninger og konsekvenser i relation til de valg, der blev foretaget gennem hele forløbet.

I det følgende beskrives grundlaget for at organisere fremstillingen af bidragene ud fra de metodologiske valgs principper. Dernæst beskrives de forskellige typer bidrag ud fra tre dialektiske konstellationer, som kombineres, hvor det skønnes relevant. Slutteligt omsættes dette til et afsnit, der slutter fra resultaterne i case studiets to dele og de identificerede bidrag, til en model, baseret på disse og den konceptuelle ramme. Dermed ender kapitlet op med at tilbyde en model til brug forskningsmæssigt og undervisningsmæssigt indenfor entreprenørskabsundervisning på universitetsniveau.

5.1 Konstruktion og rekonstruktion

”Let theory guide your observations, but till your reputation is well established, be sparing in publishing theory. It makes people doubt your observations.” Darwin 1863 i Bygrave & Hofer, 1991, s 21)

Tidligere i afhandlingen refererede jeg til et socialkonstruktionistisk argument om, at retningen kan anvendes som løftestang til at spørge ind til bestående definitioner, metodologier og operationaliseringer af det entreprenante for på den led at åbne op for en rekonstruktion af teori om entreprenørskab. I feltet pågår en diskussion om, på hvilket fundament teorier om det entreprenante bør etableres, og flere argumenterer for, at elementer fra andre discipliner som eksempelvis sociologi, psykologi, økonomi og statskundskab skal spille en central rolle i opbygningen af forskningsfeltet, idet entreprenørskab allerede trækker på et utal af discipliner fra mange faglige områder (Low 2001, Bygrave 1993). Et af målene med dette projekt har været at byde ind med nye forståelser af entreprenørskab ved at fokusere på fænomenet humaniora og entrepreneurship education for i sidste ende at bidrage med teoretisk udvikling, selvom Darwin advarer yngre forskere imod den dialektiske vekselvirkning mellem teori og empiri hans egen kolossale datamængde til trods overfor dette projekts.

Ud over konstruktion og rekonstruktion på det teoretiske plan i relation til entreprenørskab og entrepreneurship education, er ambitionen tillige her at udvide udbygningen til det humanistiske felt, for på den måde at bidrage til begge sfærer med teoretiske indsigter. Samtidig ønsker jeg at tilføje felterne erkendelser, som jeg har gjort indenfor de empiriske undersøgelser. Ydermere kan projektet siges at indeholde muligheden for at bringe viden til både forskningen og undervisningen indenfor felterne.

Således består bidragene i at undersøge to forskellige felter²⁴³ på to forskellige måder med to forskellige anvendelsesperspektiver. Dette afsæt fører til tre dialektiske konstellationer, som bidragene fra afhandlingen kan relateres til. Disse gennemgås i det følgende afsnit.

5.2 Fra dualismer til dialektiske kombinationer

I overensstemmelse med den dialektiske tilgang kan afhandlingens forskellige bidrag samles i tre konstellationer, der ud over at vise de forskellige bidrags placering, også illustrerer, hvorledes tilsyneladende modsætninger eller dualismer kan ophæves og danne gensidigt konstituerende viden. Hele afhandlingens videnskabelige og metodiske fundament hviler på en antagelse om, at teori og empiri, forskning og undervisning, samt humaniora og entreprenørskabsundervisning bekræfter hverandre både i kraft af de indbyggede forskelle og potentialet ved at tænke dem sammen.

²⁴³ Jeg vælger at koble entreprenørskab og entrepreneurship education til et samlet felt, som jeg kalder entreprenørskabsundervisning, da den benævnelse dækker bedst over den analyserede forbindelse til humaniora

Jeg har valgt at vise dette i tre dialektiske skemaer, hvor det første kombinerer teoretiske og empiriske erkendelser, der kan relateres til henholdsvis forskning og undervisning. Her præsenteres de enkelte bidrag ud fra teoretiske og empiriske resultater, der kan bidrage til forskningen, og til undervisning indenfor entreprenørskabsundervisning. Formålet er at generere viden, der pointerer vigtige aspekter, der kan relateres til enten forskning eller undervisning, og som i nogle tilfælde kan gælde for studerende generelt, selvom case studiet informerer felterne ud fra en humanistisk kontekst.

1. dialektiske skema	TEORI	EMPIRI
FORSKNING	<p>Forskelle, men også overlappende kendetegn v humanist og entreprenør</p> <p>Teorier om sociale netværk skal udvikles i relation til studerende</p> <p>Modellen for den entreprenante læreproces skal udvikles yderligere</p> <p>Fiktionselementet har betydning og skal adresseres i forskningen indenfor entreprenørship education</p>	<p>En innovativ idé medfører ikke nødvendigvis entreprenant adfærd</p> <p>Tryghed medfører ikke i sig selv innovation eller entreprenant adfærd</p> <p>Faglighed er en vigtig, men indtil nu underprioriteret faktor for studerende</p> <p>Den universitære kontekst (både lokal og generel) spiller en stor rolle</p>
UNDERVISNING	<p>Læringsteorier skal tænkes med ind i entreprenørskabsundervisningen i højere grad end det er tilfældet nu</p> <p>Den entreprenante læreproces som model skal afprøves på undervisningsforløb, og kan dermed videreudvikles</p>	<p>Formelle krav til et entreprenant fag er lige så vigtige som indhold i forhold til de studerendes indsats</p> <p>Personlig og faglig kompetenceafklaring skal fungere som en integreret del af entreprenørskabsundervisning, da de studerende oplever en ny måde at arbejde på</p> <p>Et eventuelt element af fiktion og simulering bevirker lavere grad af action og udnyttelse i den entreprenante læreproces</p> <p>Idé udviklingsfasen har høj status blandt studerende, og kan udvikles yderligere ved at integrere faglighed</p>

I det andet dialektiske skema præsenteres de resultater, der hæfter sig på forholdet mellem humaniora og entreprenørskabsundervisning som specifikke fag felter, og teoretiske og empiriske aspekter af afhandlingen. Eksempelvis informerer empirien om særlige forhold, der vedrører humaniora, og som bør adresseres i humaniora, hvis man skal udbygge entreprenørskabsundervisning i den faglighed. De teoretiske erkendelser bidrager til de to felter med elementer, som felterne hver især kunne have gavn af at forholde sig. Eksempelvis har afhandlingen genoptaget en ellers 'begravet' diskussion i det entreprenante felt omkring spørgsmålet om hvem, der kan betragtes som en entreprenør, og brugt den som ramme i selve fremstillingen, og samtidig argumenteret for, at der er behov for at åbne det spørgsmål igen i relation til studerende.

2. dialektiske skema	HUMANIORA	ENT. UNDERVISNING
TEORI	<p>Der er ikke en entydig afklaring af spørgsmålet om socialt/kulturelt entreprenørskab og humaniora</p> <p>Det vil være hensigtsmæssigt at etablere definitioner af det innovative og entreprenante ud fra den humanistiske kontekst</p>	<p>Action = handling, og ikke business</p> <p>Who Is er stadig 'a relevant question'</p> <p>En fælles betegnelse som student entrepreneurship skal etableres, så feltet arbejder sig væk fra the business student som den entreprenante studerende</p>
EMPIRI	<p>Statistikkerne viser højere entrepreneuriel aktivitet i forhold til andre typer studerende/fagligheder</p> <p>Usikkerhed og manglende identifikation overfor interaktion med omverdenen</p> <p>Praktiske opgaver har lav status</p> <p>De studerende agerer og handler mere entreprenant end de selv udtrykker med ord</p> <p>Fokus på kropslige aktiviteter ser ud til at øge action elementet og fjerne de studerendes tilbøjelighed til berøringsangst med 'virkeligheden'</p>	<p>De studerende opererer med et 'born' perspektiv, som må adresseres i forhold til feltets overbevisning om, at det entreprenante kan læres</p> <p>Videnskabelighed og evaluering er centrale aspekter for de studerende, hvis entreprenørskabsundervisning skal være legalt for dem</p> <p>Studerende oplever succes, når de agerer som 'Reflectors' – det vil sige når de kombinerer action med reflection i de to betydninger</p> <p>De skelner mellem projektledelse og den mere kreative side af undervisning i entreprenørskab</p>

3. dialektiske skema	FORSKNING	UNDERVISNING
HUMANIORA	<p>Humaniora får to billeder. Det ene bekræfter en opposition til det entreprenante, mens det andet inkluderer innovative/kreative kompetencer, som de studerende kan koble på entreprenante læreprocesser</p> <p>Dele af humaniora og samfundsvidenskab (psykologi, læring, organisation) er arnestedet for entreprenørskabsfeltets forskningsmæssige fundament</p> <p>Det er ikke hensigtsmæssigt at udvikle en elaborering som 'humanistisk entreprenørskab' for at integrere humanister i forskningen</p>	<p>Action/handling er et nødvendigt og konstruktivt element at få ind i de humanistiske uddannelser, men det skal kobles til reflection for at opnå legitimitet og sammenhæng til humaniora</p> <p>Heraf følger, at en mere dekonstruerende praksis i det traditionelle humaniora kan suppleres med konstruktion uden, at den faglige identitet går tabt</p> <p>Det er fortsat et stort spørgsmål, om det entreprenante skal <i>ind i</i> den ordinære undervisning, eller som separate fag <i>i</i> uddannelserne</p>
ENT. UNDERVISNING	<p>Modellen for den entreprenante læreproces har vist sig at kunne fungere som analyseværktøj til at følge studerendes forløb i fag</p> <p>Resultaterne understøtter et skift fra fokus på individets kognitive erfaringer om entreprenørskab til et fokus på social interaktion: Ideer <i>konstrueres</i>, evalueres og udnyttes som en proces imellem mennesker i en social kontekst. De <i>opdages</i>, evalueres og udnyttes ikke af et uafhængigt individ. Dermed er ideerne ikke 'derude', men 'derinde' i den socialt skabte virkelighed</p> <p>Emergens og becoming perspektiverne ser dermed ud til at kunne bidrage med forskningsmæssig indsigt i processer fremfor forsøg på at indfange, hvornår og hvordan studerende er blevet entreprenante</p>	<p>Modellen for den entreprenante læreproces skal udvikles, så den også kan anvendes som undervisningsværktøj i fag med entreprenant indhold</p> <p>Action og reflection er centrale arbejdsformer for studerende, og udgør en vigtig dobbelt/trippel kompetence, som skal dyrkes</p> <p>Det er relevant at følge processer blandt de studerende mens de tager fag i entreprenørskab, og at sikre, at undervisningen tilrettelægges i den optik</p> <p>Nye typer af studerende som eksempelvis humanister kan og skal inddrages i den strategiske platform for entreprenørskabsundervisning, da de viser potentiale</p> <p>Det er centralt at tilrettelægge undervisningen med basis i den faglighed og det studie, hvor faget er placeret</p>

Det sidste skema repræsenterer de bidrag, som beskriver sammenhængen mellem henholdsvis forskningsområder og undervisningsområder, når det gælder de to felters udviklingsmuligheder og problematikker indenfor de to anvendelsesperspektiver. Her ses det, at forskningen eksempelvis bidrager til humaniora med et nuanceret billede af de humanistiske kompetencer, og at humaniora kan anses for at udgøre et fundament for entreprenørskab. Bidragene viser også, at det i en undervisningsmæssig sammenhæng kan være brugbart at anvende den entreprenante procesmodel, og at forskningsresultaterne tyder på, at synsvinklen skal flyttes fra fokus på den studerende som individ, der opdager muligheder, til social interaktion, emergens og et becoming perspektiv.

Det er klart, at udkrystalliseringen i de tre skemaer skal ses i sammenhæng med hinanden, idet nogle af bidragene kunne være placeret flere steder. Hensigten er dog at anvende de tre centrale konstellationer og fokusområder i afhandlingen til at illustrere de forskellige bidrag, som undersøgelserne har resulteret i.

I afhandlingen fungerede modellen som en del af den konceptuelle ramme, som tog hensyn til det specifikke forskningsprojekt. For at løfte modellen ud af denne specifikke kontekst, er det i det følgende hensigten at udvikle modellens indhold, så den bliver til en mere generisk model for den entreprenante læreproces, når det gælder studerende.

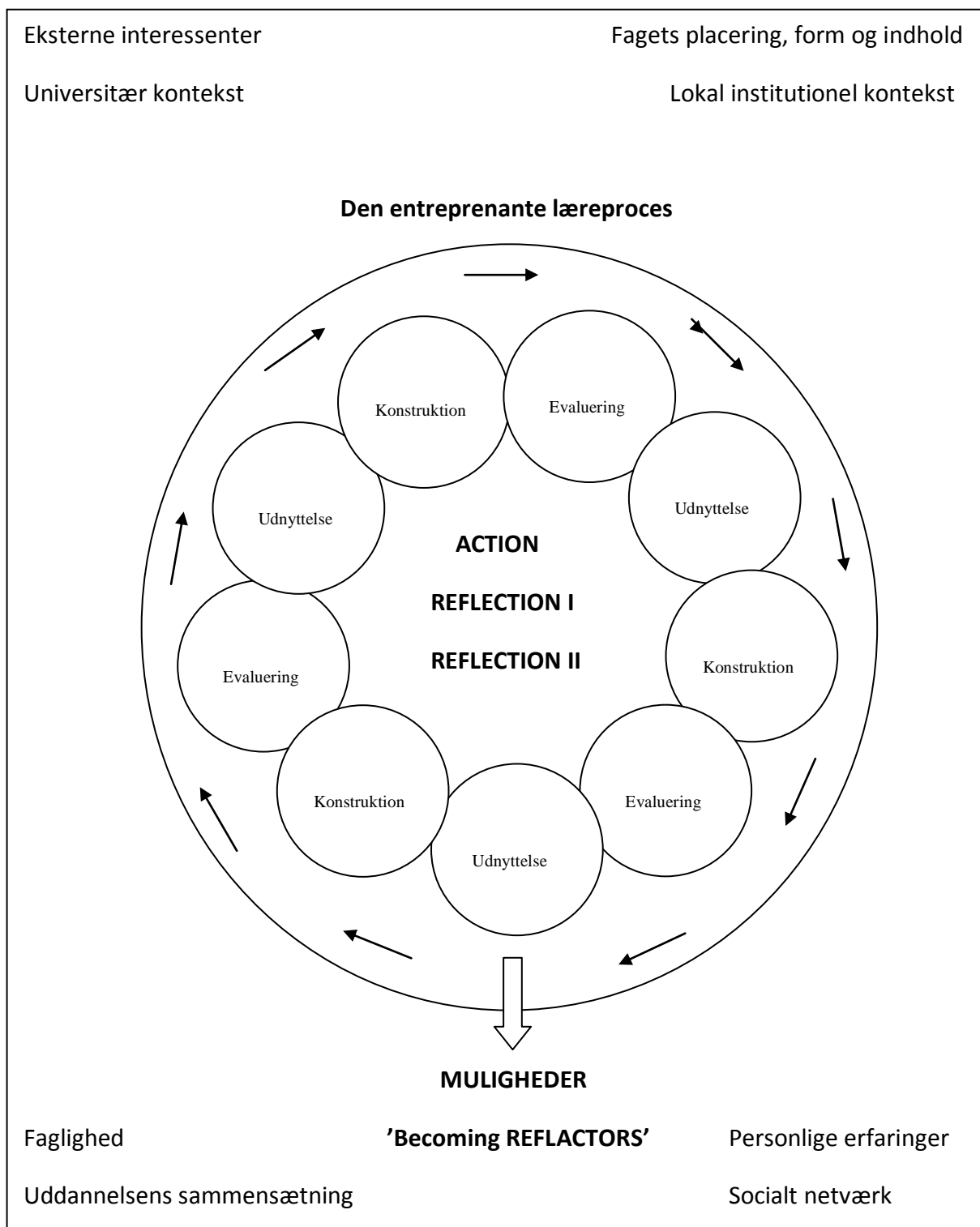
5.3 Rekonstruktion af konceptuel ramme til model for den entreprenante læreproces

Indledningsvist har jeg som nævnt fundet det hensigtsmæssigt at omdøbe modellen til 'model for den entreprenante læreproces', idet dette navn understreger det lærende og uddannelsesorienterede for de studerende og den entreprenante proces.

Som konsekvens af den dialektiske tankegang ønsker jeg at operere med en ramme, der både giver mulighed for at anvende modellen til undervisning og forskning. Derfor er underviser og forsker er taget ud af modellen, der i stedet alene fokuserer på de studerende. Man kan dog forstå den således, at underviseren indirekte tænkes med ind i øverste højre hjørne, mens forskeren skal tænkes med ind som en medkonstituerende ramme i et forskningsprojekt, hvor modellen anvendes som undersøgelsesværktøj. Samtidig forsøger jeg nu at trække en del af de teoretiske betingelser, som den konceptuelle ramme var funderet i, ud af den generelle model for på den måde at åbne op for, at forskellige paradigmatisk, videnskabsteoretisk og metodiske udgangspunkter kan anvendes som perspektiv i en undervisnings – eller forskningsmæssig sammenhæng. Denne version af modellen for den entreprenante læreproces er således ikke eksplicit sporet af den tilgang, jeg bragte med ind i afhandlingen.

Ydermere indikerer indholdet af modellen, at den i princippet kan benyttes til undervisning eller udforskning af alle typer studerende på videregående uddannelser, idet afhandlingen søger at vise, at de udvalgte elementer kan repræsentative for, hvordan studerende generelt vil kunne gennemgå en entreprenant læreproces. Jeg antager så, at en entreprenant læreproces kan forstås som delvis generisk, og at humaniora ikke behøver en særskilt undersøgelseshorisont hvad den del angår.

De studerendes situationelle virkeligheder og kontekster



5.4 Forklaring af modellen gennem teori og værktøjer

Som nævnt ovenfor, repræsenterer modellen i dens nuværende form de studerendes *situationelle virkeligheder og kontekster*, hvilket betyder, at forskeren eller underviseren bør forholde sig til de forskellige kontekstuelle faktorer, som er placeret i modellens yderste fire hjørner. Uanset om formålet er forskningsbaseret, eller om man ønsker at undervise ud fra modellen, viser afhandlingens resultater, at studerende handler ud fra deres personlige, faglige og institutionelle virkeligheder, og at disse udgør ressourcer i relation til at gennemgå en entreprenant læreproces.

Det øverste venstre hjørne henleder opmærksomheden på *ekstern kontakt og projektstyring*, som er dimensioner af en entreprenant læreproces, der bør inddrages. Fiktiv eller reel virkelighed skal adresseres. Interessenter og eksterne aktørers rolle skal afklares, og der kan eventuelt fokuseres på, at eksterne organisationer eller personer kan levere opgaver ind, og være aftagere af ideer. Flere af de studerende efterspurgte i undersøgelsen mulighed for, at en ekstern part kunne stille en fiktiv eller konkret opgave, og de fleste grupper samarbejdede med en ekstern partner omkring deres idé. Det er vigtigt både i undervisningsmæssig og forskningsmæssig sammenhæng at have blik for, hvordan de studerende kan navigere i kontakten med omverdenen, og anvende denne kontakt i selve faget som en del af læreprocessen. Herlau & Tetzschner har udviklet den såkaldte Kubusmodel til brug for studerende, der arbejder med entreprenørskab og projektstyring i den forbindelse. De understreger forholdet mellem de innovative og de projektorganiserende faser, sådan som de studerende i undersøgelsen pointerede. Samtidig opererer de med afklaring i forhold til de studerendes eksplicite og implicite viden, som kan anvendes internt og eksternt (Herlau & Tetzschner 2006).

Den universitære kontekst: Modellen signalerer, at den universitære kontekst sætter en ramme for de studerendes udfoldelsesmuligheder i relation til fag med entreprenant indhold. Her kan det være højst relevant for tilrettelæggelsen af undervisning og for forståelsen af universitetsstuderende som potentielt entreprenante at adressere, hvilken type universitet/videregående uddannelsesinstitution, man befinder sig på. I forbindelse med en viden om dette, kan man se på ledelsens formelle holdning til fænomenet, samt den akademiske kultur og kendetegn for at sætte aktiviteterne i perspektiv til den universitære dagligdag, som omgiver de studerende og den form for undervisning.

Lokal, institutionær kontekst: Ud over den generelle universitære virkelighed befinder undervisningen og de studerende sig naturligvis også i en lokal kontekst, der omfatter et bestemt fakultet og uddannelsesinstitutionens eventuelle holdninger til og erfaringer med denne form for undervisning. Afhandlingen viste tillige, at uddannelsesinstitutionens grundlag og historie kan spille en væsentlig rolle for, hvordan man kan undervise i entreprenørskab.

Fagets placering, form og indhold: Modellen ekspliciterer et fokus på et entreprenant fags placering, form og indhold, fordi det ser ud til, at dette udgør en faktor for studerende og undervisningen generelt. Det er gavnligt at tage stilling til, om faget er placeret på en ordinær uddannelse som et supplerende fag, eller om det er integreret i en hel uddannelse. Det er også relevant at undersøge, om faget vil være en del af en uddannelse, der handler om innovation og/eller entreprenørskab, eller om det fungerer i en uddannelse indenfor mere traditionelle fakultæter

fagområder. Ydermere ser det ud til, at det er ganske centralt at fastslå, hvad det betyder for undervisningen og læringen, om faget er obligatorisk eller valgfrit. Endelig er det vigtigt at se på studieordningens beskrivelse af krav, form og indhold, da dette er underviserens og de studerendes rettesnor i forhold til tilrettelæggelse og gennemførelse.

Uddannelsens sammensætning: I forlængelse af fagets placering er det særdeles interessant at forhold sig til den specifikke uddannelse og faglighed, som danner platform for et fag med entreprenant indhold eller sigte. For de studerende er det centralt at opleve en sammenhæng med resten af uddannelsen og deres øvrige faglighed, så de kan legitimere det.

Faglighed: Afhandlingen viste et både empirisk og teoretisk behov for at sætte fokus på fagligheden i forbindelse med entreprenørskabsundervisning. I udgangspunktet er det hensigtsmæssigt at medtænke de studerendes og underviseres/forskers opfattelser af hvilke fagligheder, de involverede aktører i faget bærer med, og hvordan de kan bringes i spil. Dette indbefatter afdækning af de kompetencer, som de studerende har med fra deres uddannelser. Som vist i den teoretiske analyse er dette ikke et punkt, som feltet har beskæftiget sig meget med, men der findes en tilgang, som jeg vil inddrage her, der er generelt accepteret, og som nærmer sig en bevidsthed om kompetencer i relation til det entreprenante. Sara Sarasvathy's teoretiske bidrag om *effectuation* bygger på ideen om, at entrepreneurial aktivitet handler om at afklare hvad man ved, kan og har til rådighed i forbindelse med at skabe muligheder (Sarasvathy 2004). Udgangspunktet er således i personerne selv, deres erfaringshorisont og de omgivelser, som de har tæt på, og vil ifølge tilgangen føre til øget entreprenant adfærd, hvis man tilgår opgaven ud fra dette.

Personlige erfaringer: Sammen med bevidstheden om de faglige kvalifikationers betydning, kommer kompetenceafklaringen af personlige erfaringer, hobbyer, personlighedstest, hvilket også kan medtænkes i et *effectuation* perspektiv. I et projekt fra Ålborg Universitet påviser Suna Sørensen betydningen af de studerendes identitet som en del af den entreprenante udviklingsproces fra studerende til iværksætter med afsæt i Weicks sense-making teori (Sørensen 2007). Dette perspektiv tilbyder en platform for de studerende, forsker og underviser, hvor der sættes fokus på en afklaring og selvbevidsthed omkring egen proces og egne forudsætninger, som feltet efter min mening kan profitere af. Der ses ydermere tegn på, at narrative udtryksformer kan bidrage til studerendes muligheder for at etablere sig selv som entreprenante (Foss i Hjorth & Steyaert red, 2004), hvorfor hele det kommunikative aspekt af identificering – eller mangel på samme – i relation til entreprenørskab er relevant at have blik for.

Socialt netværk: Afhandlingen og modellen understreger relevansen af at kigge på de studerendes sociale netværk som en vigtig ingrediens i et læringsforløb i en entreprenant proces. Når det handler om akademisk eller videnbaseret entreprenørskab, tyder forskning på, at netværk og interaktioner spiller en stor rolle for muligheden for at udnytte sin idé. Komplekse ideer har tendens til at være mere håndterbare, når man aktører arbejder sammen i et netværk, der går på tværs af interesser og organisationer (Van Looy et al i Steyaert & Hjorth red 2003). Dette understøtter, at entreprenøren og den studerende som individualist måske skal sættes til side til fordel for en tilgang, der indfanger de mange personer, der kan være involveret i konstruktionen, evalueringen og udnyttelsen af en

mulighed. I det hele taget kan modeller til brug indenfor entreprenørskabsundervisning profitere af den forskning om entreprenant netværk, der allerede eksisterer. Alt tyder på, at evnen og muligheden for at drage nytte af sit eget og andres netværk er en signifikant faktor. Manimala henviser i sin artikel til adskillige undersøgelser, der cementerer socialt og fagligt netværk i relation til entreprenørskab (Manimala i Rickards et al red 2009). Det vil være essentielt, at både forskere og undervisere medtænker de studerendes netværk som en ressource i entreprenørskabsundervisning.

Ud over de mange kontekstuelle faktorer centrerer modellen sig om selve den entreprenante læreproces, som også kan underbygges yderligere til brug indenfor forskning og undervisning.

Den entreprenante læreproces skal overordnet ses i forlængelse af dens indhold i den oprindelige model, dog med mindre modifikationer. Nu understreges den kontinuerlige proces, hvor de studerende løber de tre elementer igennem flere gange, og hvor elementerne overlapper, sådan som de empiriske data viste. Ifølge modellen kan man stadig anvende eller analysere ud fra action og reflection x 2 under hvert element. I sin artikel underbygger Brundin relevansen af at forstå entreprenante processer ud fra 'real-time-methodologies' og med udtrykket "*Catching it as it happens*" (Brundin i Neergaard & Uihøi 2007, side 279). At følge studerende over tid, og mens det sker, kan bidrage med værdifuld viden om, hvordan det entreprenante opstår som en del af en læreproces. At anvende et processuelt læringsperspektiv bevidst i undervisningen, kan bidrage til studerendes og underviseres øgede mulighed for at forstå og tilrettelægge forløb.

Nielsen et al definerer den entreprenante proces som *tilblivelse, evaluering og organisering af nye muligheder* (Nielsen et al 2009, side 26). I deres bog skelner de mellem at opdage og skabe muligheder, sådan som jeg har diskuteret det ud fra Shane & Ventakaramans oprindelige beskrivelse, og de refererer til tilblivelsen af muligheder ud fra Schumpeter og Kirzner som udtryk for at forstyrre eller søge balance. Omkring evalueringsdimensionen henviser de blandt andet til IDEA-VIQ modellen, der er et systematisk softwareværktøj til at evaluere ideer med.

Organiseringsaspektet, der kan sammenlignes med udnyttelsesdimensionen i min model, fokuserer på opstart af en virksomhed, og er således ikke fuldt anvendelig her (Nielsen et al 2009). Men bogen tilbyder mange vinkler både empirisk og teoretisk, og vil være et oplagt bidrag til undervisningen og den videre udbygning af modellen.

I den *konstruerende* fase af den entreprenante læreproces viser afhandlingen, at de studerende betragter denne del som særlig interessant, og at de oplever at skulle bevære sig for hurtigt væk fra den. Modellen kompenserer for dette ved dens tilbagevenden i de tre faser. I en undervisningsmæssig sammenhæng vil det være centralt at udbygge denne dimension med fokus på idé udviklingsværktøjer i kombination med kompetenceafklaring.

Evalueringsdimensionen vil efter min vurdering udgøre en væsentlig del af de studerendes arbejde, hvor de får lejlighed til at aktivere den arbejdsform, som de bedst kender – den analytiske. Evaluering i en entreprenant læreproces skal derfor ses i sammenhæng med det refleksive. Dertil kommer, at evaluering også skal foretages ud fra et handlingsperspektiv, hvor de studerende rækker ud i omgivelserne, og eventuelt med samarbejdspartnere får udviklet og vurderet ideerne ud fra

begge tilgange. Der findes rigtig mange eksempler på værktøjer, man kan anvende i denne del af processen for at kvalificere sin mulighed. I relation til denne model må det centrale være, at der fokuseres på både kritisk-refleksive analyseværktøjer, og på erfaringsbaserede handlingsværktøjer uanset, om man anvender modellen som underviser eller forsker, og at man hverken som forsker eller underviser falder for fristelsen til at fokusere alene på handling.

I en studentermæssig sammenhæng til modellens tre proceselementer vil især *udnyttelsesdimensionen* faktisk skulle udvides til en bredest mulig forståelse, idet de studerende ofte vil befinde sig i en simulerende eller fiktiv situation, der måske ikke kræver reel gennemførelse, og fordi de typer af muligheder, som studerende skaber, kan favne fra mindre interne eller eksterne projekter, til udarbejdelse af koncepter, til opstart af nye organisationer. Det betyder, at udnyttelseselementet i høj grad bør knyttes til de krav, der findes til faget, og de resultater, som de studerende skaber gennem arbejdet med mulighederne. I den forbindelse er projekt – og forretningsplaner et udmærket værktøj til at illustrere dette både i til undervisning og forskningsmæssig brug. Forskning og undervisning bør være bevidst om, hvordan man vil operere med udnyttelsesdimensionen, og hvad det betyder i forhold til at være eller agere entreprenant.

I relation til den entreprenante læreproces henviser Blenker et al til Kolb's læringsstile, som ofte refereres indenfor entrepreneurship education. Integrationen af konkrete erfaringer og abstrakt konceptualisering, aktiv eksperimentering og refleksiv observation (Blenker et al 2006) viser, at der eksisterer et læringsmæssigt fundament, som kan tages i brug indenfor entreprenørskabsundervisning, hvilket underbygges af andre forskere (Cherwitz & Sullivan 2002, Francis & Cowan 2008, Beckmann & Cherwitz 2009, Kirketerp 2010,). Ved at tilføje den kritisk refleksive dimension fra den udviklede model for den entreprenante læreproces, er der et fint udgangspunkt for at tage læringsteorier i brug både forskningsmæssigt og undervisningsmæssigt. I den del af det refleksive aspekt, der omhandler en (selv)evaluerende og refleksiv dimension, der går på de studerendes læreproces, kan man hente elementer, der allerede er adresseret i litteraturen om entreprenørskabsundervisning (Pittaway 2007). Ydermere er der basis for at koble forbindelsen til underviser og andre aktører, der har en vejledende funktion i et entreprenant forløb. Eksempelvis påpeges forholdet mellem feedback og sparring som elementer i projekter, der indeholder evaluerende aspekter (Mac & Ejlskov, 2009).

I forbindelse med action-perspektivet har Kirketerp har på udviklet den såkaldte 'skub metode' ud fra psykologiske og pædagogiske teorier, kombineret med foretagsomhedsperspektivet i entreprenørskabsundervisning, der korresponderer med det integrerede action element (Kirketerp 2010). Kirketerp udvider den praksisorienterede læringsdimension indenfor feltet, der så kan suppleres af de refleksive aspekter fra min model, og andre eksempler på fusion eller fokus på det ene. Gartner et al repræsenterer handlingsaspektet ved det entreprenantes indtog i undervisning og forskning ved at pointere, at "*Scientific action is critical to scientific observation. Without action, there is no insight*" (Gartner et al i Steyaert & Hjorth red 2003, side 124). Schöns reflection-in-action og reflection-on-action teori bliver anvendt i vid udstrækning indenfor feltet, og kan helt naturligt kobles til de inderste begreber i modellen (Schön 1983). De kan eventuelt vendes rundt til

action-in-reflection og action-on-reflection, så det tager udgangspunkt i de studerendes primære tilegnede arbejdsform som universitetsstuderende.

Muligheder og idéudvikling: I modellen placeres muligheder som en konsekvens af den entreprenante læreproces. Ud over at være tæt forbundet til den konstruerende fase, kan typer af ideer og selve idé udviklingen kædes sammen med muligheden/ideen. I undervisningen har jeg tidligere sammen med de studerende defineret en mulighed alt efter, om den kunne kategoriseres som intraprenørskab (når man udvikler som ansat i en eksisterende organisation), entreprenørskab (opstart af en ny), eller *extraprenørskab* (udvikle koncepter for organisationer, som de aftager). Det ser ud til, at *extraprenørskab* kan indfange den aktivitet, som studerende ofte laver, hvor de finder en ekstern samarbejdspartner, der selv bærer ideen videre efter de studerende har udviklet og overleveret den. Samtidig er det interessant at se på de forskellige sfærer (fx social, event, kulturel, forretninger, opstart), som de studerende sporer deres muligheder/ideer til. Kollerup & Thorball har samlet en række konkrete teknikker til idéudvikling og idévurdering, som kan anvendes af studerende i denne del af den entreprenante læreproces. Ud fra devisen – *innovation er kreativitet, der lykkes* – oplister de følgende systematiske, kreative værktøjer; Creative Problem Solving, Edward de Bonos Tænkehætte, CPS-modellen, team-clearing, hvem er vi og hvad kan vi?, kakafoni, Ja og..., basal behovs model, hv-spørgsmål, klassisk og omvendt brainstorming, brainwriting, Creative Whack Pack og Mindstafet (Kollerup & Thorball 2005). I den såkaldte 'Camp Model' udarbejdet af IDEA Denmark til at facilitere idé camps for studerende introduceres ligeledes et antal teknikker til kreativitet og innovation (Ullersted et al, IDEA, 2010) til inspiration for undervisere om mange forskellige konkrete værktøjer, og til brug for en forsker i forbindelse med at lokalisere, hvordan studerende håndterer denne del af en entreprenant læreproces. Idéudviklingen hænger tæt sammen med alle tre dele af den entreprenante proces med forvægt til konstruktions – og evalueringsfasen, og bør integrere såvel handlingsorientering som den kritisk-refleksive analyse.

Innovationsbegrebets placering: Afhandlingen afdækkede en kompleks forbindelse mellem innovation og entreprenørskab, som en model for den entreprenante læreproces bør forholdes til. Jeg vælger at placere det innovative element i forlængelse muligheder og kreativ idéudvikling ligesom folkene bag IDEAs Camp Model, idet de studerende tilkendegav, at de forbinder denne aktivitet med det innovative sammen med konstruktionselementet. Samtidig tillagde de innovation en højere status end det entreprenante, som de forbandt med action elementet og de mere praktiske opgaver i forbindelse med arbejdet med ideerne. Fremtidig forskning og undervisning vil efter min mening have gavn af et blik for forholdet mellem innovation og entreprenørskab.

Becoming REFLECTORS (reflected actors): Becoming perspektivet er vigtigt for studerende, fordi de befinder sig i en læreproces. Wade & Anderson henviser til flere teoretikere, der er begyndt at anse entreprenørskab som en tilblivelsesproces snarere end en fast tilstand (Wade & Anderson 2003). Anderson tilknytter endvidere begreberne 'being between', 'liminality' og 'between fact and fiction' (Anderson 2005), der kan anvendes i modellen som kommende mursten omkring identitet og becoming entrepreneurial. Hovedpointen på nuværende stadie er, at studerende bør integrere action og reflection som Reflectors i undervisning, der har blik for begge arbejdsformer, og dette kan være et fremtidigt ideal for entreprenante studerende.

Kapitel 6 Diskussion af afhandlingens forudsætninger og erkendelser

Uddybningen ovenfor er et udtryk for den første indholdsmæssige bearbejdning af den model, som har taget form gennem afhandlingens berøring med teori såvel som empiriske resultater. Jeg forventer fremover at skulle udbygge og underbygge elementerne yderligere, og som sådan kan ovenstående blot betragtes som de første spæde skridt i retning af modellens konsolidering.

I forlængelse af case studiet og de tilhørende bidrag vil det efter min vurdering som tidligere nævnt være på sin plads at adressere resultaterne kritisk retrospectivt ud fra den vinkel, som er lagt ned over afhandlingsarbejdet og forskningsprojektet fra start til slut.

Den følgende gennemgang af forskellige greb om afhandlingen repræsenterer min udvælgelse af de mest interessante og de mest nødvendige elementer at diskutere og vurdere som konsekvens af præmisserne for undersøgelserne og metodologien.

6.1 Socialkonstruktionismens konsekvenser

Det falder helt naturligt og helt i ånd med den socialkonstruktionistiske tilgang til viden og virkelighed at gøre sig bevidst om egne forudsætninger for en erkendelsesproces, der medfører bestemte blikke, bestemte spørgsmål, og bestemte svar, der er guidet af de grundholdninger, som socialkonstruktionismen medfører.

Afhandlingen kan i sig selv anskues som en social konstruktion, der med forskerens relativt relativistiske ståsted aldrig kan have som ambition at hævde en en-til-en relation mellem spørgsmål og svar. Kritikere kan netop argumentere for, at perspektivet foranlediger en relativisme, hvori muligheden for reel viden opløses til fordel for lokalt forankrede sandheder, drevet frem af forskeren selv. Man kan så at sige ikke træde udenfor den teoretiske og empiriske virkelighed, man har etableret gennem sine valg og sine undersøgelser, hvorfor projektet kan kritiseres for selvbekræftelse snarere end videnskabelse.

Jeg medgiver, at dette synspunkt er en del af socialkonstruktionismens akilleshæl. Ambitionen er hverken at formidle objektiverede sandheder ud over dem, som forskeren og data konstruerer sammen eller som konsekvens af hverandre, eller at 'forske' forskeren ud af forskningen ved en tro på, at viden og virkeligheder kan nås og forstås ved at fungere som talerør for data.

Til gengæld mener jeg, at socialkonstruktionismen tilbyder en ramme, som kan anvendes til metodisk stringens, hvis den ellers følges igennem et forskningsprojekt. Og det er på evnen til at holde fokus og være tro mod rammen, man bør vurderes på, hvis man ellers har gjort sig bevidst om perspektivets konsekvenser. Har jeg fulgt socialkonstruktionismes idealer om at stille skarpt på interaktion, social konstruktion af sig selv og andre, samt kontekstens betydning? Dette er efter min overbevisning bedømmelseskriterierne, når perspektivet er valgt til med alle sine fordele og ulemper som videnskabeligt, metodisk og analytisk greb.

Interaktionselementet blev især anvendeligt og forsøgt fastholdt i den empiriske del af case studiet, idet forholdet mellem grupperne og forsker, grupperne imellem, personerne i grupperne, samt grupperne og den institutionelle kontekst var løftestang for analyserne gennem den konceptuelle ramme og som mit fokus i dataindsamlingsprocessen. Endvidere blev grupperne som analyseenhed valgt netop på grund af den socialkonstruktionistiske tilgang med fokus på den sociale konstruktion af virkeligheden som interaktion mellem mennesker, og ikke i det enkelte individ først og fremmest.

Ydermere fandt jeg det hensigtsmæssigt at betragte gruppernes forløb som (ud)dannelsesrejser, fordi emergens elementet står stærkt i den valgte variant af socialkonstruktionismen.

Den sociale konstruktion af sig selv og andre fandt jeg højst relevant at stille skarpt på, idet forundersøgelserne indikerede en ikke logisk mangel på sammenhæng mellem humaniora og entreprenørskab, som jeg derfor antog, måtte forklares udenfor objektiviteten, og i stedet med subjektive elementer i form af lokalt etablerede sandheder om 'de andre' og 'hvem vi er'. Analyserne viste både på teoretisk og empirisk plan, at felterne i denne optik er prægede af konstruktioner og rekonstruktioner over tid, som på det mentale plan har gravet en kulturel kløft, men som kan påvirkes ved at bringe universerne sammen – både ved analyse af litteraturen og ved analyse af den empiriske interaktion. Retningen åbnede samtidig op for, at jeg kunne lave en øvelse med ord fra den teoretiske analyse, der initierede de studerende sociale konstruktion af humanister og entreprenører. Uden socialkonstruktionismens tilladelse af forskerens medkonstruktion havde denne øvelse ikke været mulig, og den bragte information om gruppernes forståelse af, hvem en humanist og en entreprenør er, samt om forskelle og ligheder eksemplificeret af dem selv gennem deres forståelse af de faktiske arbejdsformer i forløbet.

Socialkonstruktionismen er ikke den eneste retning, der hævder, at konteksten har stor betydning for menneskers forståelse af sig selv og deres situation og for forskning. I denne specifikke optik bidrager det kontekstuelle niveau med et lag, der er med til at forklare selve etableringen af de lokalt forankrede 'sandheder' om verden. Kontekst i den teoretiske analyse blev set som institutionelle faktorer og historiske faktorer, der har bevæget felterne i den retning, de nu står i. I den empiriske undersøgelse informerede konteksten analysen med en understregning af, at studerende agerer og interagerer i samspil med den virkelighed, de befinder sig i, og her spiller den universitære kontekst og lokale rammer en afgørende rolle for deres syn på, hvordan de kan arbejde entreprenant som en del af deres studie på humaniora.

Den socialkonstruktionistiske tilgang indeholder i sig selv dialektiske springer, og dermed kan man kritisere afhandlingen for at ville bygge et aspekt ind i noget, der allerede findes i forvejen. Dog mener jeg at kunne argumentere for at ville eksplicitere det dialektiske i det socialkonstruktionistiske, og for at ville arbejde med den dialektiske metode som endnu et analytisk greb, hvilket ikke er en integreret del af de socialkonstruktionistiske inspirationskilder.

6.2 De dialektiske konstellationers betydning

Jeg ender op med at operere med en dialektisk tilgang både på ontologisk, metorisk og epistemologisk plan. Ontologisk, fordi det antages, at virkeligheden i selv selv fungerer dialektisk ved, at begreber og elementer består ved oppositioner. Dermed påstår jeg at opløse nogle af de indbyggede modsætninger ved varianterne af socialkonstruktionismen, som blev identificeret. Når jeg vælger denne retning også som ontologisk positionering, står det klart, at det er baseret på grundlæggende antagelser, og dermed kan angribes for ikke at kunne validere disse, da de netop er antagelser. Tilkoblingen af den dialektiske metode som analytisk greb bevirker, at afhandlingen til tider præges af fokus på ligheder og forskelle og ikke mindst opløsningen eller forstærkelsen af disse. Især i den teoretiske del af case studiet anvendes metoden til at identificere elementer i litteraturen, som kan påvise uhensigtsmæssigheder sprogligt og indholdsmæssigt. Disse to valg får konsekvenser for de epistemologiske erkendelser. Med fokus på dialektik går øvelsen ofte ud på at fremanalysere forskelle, blot for at lave synteser og nye begreber, hvilket kan synes som en måde at skabe viden på, som modsiger sig selv.

Jeg vurderede dialektikken til at kunne tilbyde et analytisk univers, der kunne håndtere den udfordring, som afhandlingen grundlæggende har ved at ville forsøge at bygge bro på flere fronter mellem to felter, der ikke før har været bragt sammen. Det centrale eksempel på dette er udviklingen af den konceptuelle ramme, som integrerede erkendelser fra begge felter i en samlet model til at undersøge de humanistiske studerende både ud fra deres eget ståsted og ud fra det entreprenante gennem de involverede begreber.

En anden konsekvens af den dialektiske socialkonstruktionisme tager jeg i opbygningen af case studiet, hvor jeg rent metodisk vælger at integrere teori og empiri. Ideelt set skulle en dialektisk tilgang give mulighed for en kontinuerlig vekselvirkning, men dette er ikke muligt at formidle, hvorfor jeg med baggrund i antagelsen om, at al forskning er informeret forskning, lader den teoretiske del komme først i analysen. En konsekvens af dette er, at jeg udvikler en model med indholdsmæssigt ophav i teori, som jeg overfører på en empirisk virkelighed, som eksempelvis de studerende ikke har mulighed for at sætte sig ind i eller forberede sig på. Det bliver derfor ikke på deres præmisser, at analysen af dem lægge til rette. Andre modeller ville kunne give andre erkendelser. Jeg forsøger dog at bevare fokus på, at data ender med at være fælles konstrukter.

6.3 Dominoeffekten på godt og ondt

Netop rækkefølgen af undersøgelserne og erkendelserne er et punkt, som jeg mener, er nødvendigt at adressere med et vist kritisk blik. Konsekvensen af at lade én erkendelse føre videre til opbygningen af den næste, vil altid blive på både godt og ondt. Styrken ved fremgangsmåden skal naturligvis findes i en vis form for underbyggelse af elementerne, der kan bidrage til at 'bære hinanden', eftersom mange valg i den empiriske undersøgelse blev baseret på viden fra den teoretiske. Ligeledes stræbte jeg efter at opnå effekten ved en grundig gennemgang af metodologien, som dannede basis for de følgende kapitlers indhold.

Samtidig kan dominoeffekten føre forskeren i nærmest deterministiske retninger, når den første brik er faldet. Den trykthed, man kan opnå ved at sætte i en bestemt retning, der guider de følgende valg og analyser, kan potentielt resultere i cirkelslutninger, hvor svarene bekræfter spørgsmålene allerede inden man går i gang – man ved, hvad der skal ledes efter, og så skal man nok finde det. Der kan opstå et tunnelsyn, som kun levner plads til de erkendelser, bevægelsen dikterer. Dette ankepunkt er reelt, og man kan kun forsøge at løfte sig op over sine egne undersøgelser og deres forudsætninger undervejs for at give plads til overraskelser og nye retninger. Om jeg i tilstrækkelig grad har præsteret dette, vil jeg lade være op til andre at vurdere, men intentionen har været der, og jeg har forsøgt at være transparent de steder, hvor analyserne udviklede sig anderledes end forventet, og skrevet det ind som progression i stedet for at behandle det som 'irritation'.

6.4 Om stringens – eller mangel på samme – i analysemetoder

Ovenstående bearbejdning af præmisser og konsekvenser leder videre til det næste punkt, som omhandler en kritisk stillingtagen til stringens af de anvendte analysemetoder. Jeg mener at have godtgjort, at de forskellige analytiske greb i form af socialkonstruktionisme, dialektik og kvalitativt case studie tilgang kan spille sammen rent teoretisk på den måde, som jeg har sat dem sammen. Stringensaspektet angår her det faktum, at jeg med denne kombination stiller mig udenfor én specifik analysemetode, som kan køres igennem konsekvent i alle undersøgelserne.

Eksempelvis anvender jeg i højere grad den dialektiske metode til at dekonstruere litteraturen i den teoretiske del af case studiet, mens jeg i den empiriske læner mig mere op ad forskrifterne fra case studielitteraturen. Samtidig forsøger jeg at forholde det hele til den socialkonstruktionistiske tilgang. Fælles for disse tre analytiske greb er, at de ikke tilbyder en eksplicit og veludviklet metode til analyse af data – empiriske såvel som teoretiske. Det er op til forskeren selv at organisere de indsamlede data på en facon, der yder dem retfærdighed i den valgte optik. Traditionelt set ville man nok kategorisere dialektikken og socialkonstruktionismen som videnskabelige eller teoretiske retninger, mens case studie tilgangen nærmer sig en egentlig metode. Så de kan vurderes forskellige i deres status i en analyse. Her er det dog alle tre anvendt som både tilgang og analysemetode.

Spørgsmålet er, om manglen på konkrete anvisninger til analyse af data skal afholde en fra at forsøge at udmønte dem således? Det er ikke en så sikker vej som andre retninger, der indebærer veludviklede analyseapparater. Til gengæld åbnes op for egenfortolkning og konstruktionen af en særegen analysemetode, som man så skal omsætte på bedste vis.

Man giver derfor køb på stringens og præcedens ved at koble tre så lidt ekspliciterede analysemetoder – eller nærmere ved at *gøre* dem til analysemetoder. Man må derfor også acceptere, at denne sammensætning i bedste fald kan gøre to ting; fremkomme med en plausibel og interessant analyse, og fungere som første trædesten til en videreudvikling af tilgangen, hvis den finder legitimitet. Løsheden og usikkerheden har for mit vedkommende vejet tilbage for muligheden for at prøve en ny kombination af kendte ting, og dermed har det innovative element spillet en rolle. Jeg ser potentiale i at arbejde videre med at etablere en analysemetode, der spænder over disse tre

tilgange, og som kan anvendes på både teori og empiri. Samtidig kan jeg kritiseres for at ville flere ting på én gang og måske opnå en lille smule hvert sted, i stedet for meget gennem én metode.

Eftertankens påmindelse om konsekvensen af valg, der blev truffet fører diskussionen videre til en element, som efter min egen mening ikke fik en så stor plads i det metodologiske kapitel, som kunne have været hensigtsmæssigt; alternativer til valgene, som vil blive behandlet i det følgende.

6.5 Udeladte perspektiver

Rent metodologisk kan man sige, at der kunne have været en række andre tilgange og metoder, som tilbyder en større fasthed i måden at tilgå data på. De falder i forskellige niveauer.

Først og fremmest kan det diskuteres, om afhandlingen kunne have haft gavn af en satsning på en såkaldt mixed method tilgang (eksempelvis inspireret af forskning i Journal of Mixed Methods, SAGE), der ønsker at anskue et problemfelt ud fra to divergerende perspektiver, som man så kobler sammen på bedste dialektiske vis. Et argument mere for dette er, at når man har med et helt nyt emne at gøre, hvor der ikke eksisterer viden (her koblingen mellem humaniorastuderende og entreprenørskabsundervisning), kan en kvantitativ metode eventuel i kombination med en kvalitativ bidrage med grundsten til et fundament i den vidensbank. Med den socialkonstruktionistiske ramme ville et kvantitativt studie ikke i sig selv være oplagt, men jeg vil ikke afvise, at mixed method perspektivet kunne give afhandlingen en soliditet, som et rent kvalitativt studie ofte anklages for ikke at besidde. Det kommer dog nok an på øjnene, der ser, for i en humanistisk kontekst har det kvalitative høj status, mens det fortsat er den kvantitative forskning, der dominerer de entreprenante felter.

Jeg har dog inkluderet statistikker fra rapporter til at underbygge undersøgelsens relevans, ligesom jeg har foretaget en mindre kvantitativ analyse af typer af ideer udviklet blandt humanistiske studerende over tid. Det står imidlertid klart, at den kvalitative tilgang er blevet foretrukket med dens ankepunkter og potentiale.

Et andet perspektiv, som med al rimelighed kunne have været relevant og interessant at inddrage i de empiriske undersøgelser, er underviser perspektivet. Jeg vælger ikke at inkludere underviserne som informanter i case studiet, til trods for, at de i den konceptuelle rammes forudsætninger kan siges at have betydning - både som en del af den institutionelle kontekst og som konkrete konstruktører af den sociale virkelighed, som de studerende indgår i. Jeg mener derfor selv, at afhandlingen kan kritiseres for at udelade et væsentligt perspektiv på den empiriske del af case studiet.

Der er flere forklaringer på dette; Det har været agendaen fra start at undgå at havne i en rolle, hvor undervisningens kvalitet blev en del af projektet. En del af aftalen om adgang til de to hold er baseret på en gensidig forståelse af, at undervisererne ikke skulle være genstand for en vurdering af, hvor godt eller skidt de håndterer dette nye fag. Det kunne jeg uden videre sætte mig ind i, da jeg selv har undervist i et af fagene, og nødig selv ville agere målestok for kvalitet i denne

sammenhæng. Dertil kommer, at jeg tillagde den interne interaktion i de udvalgte grupper relativ stor vægt i ambitionen om at ville følge (ud)dannelsesrejserne så tæt på som muligt, sådan som det er blevet efterlyst i de entreprenante felter. Sidst, men ikke mindst, har tiden og ressourcerne været en medvirkende faktor til, at der måtte prioriteres, og min vurdering var, at der indenfor forskning i entreprenørskab har været foretaget nogle undersøgelser af didaktiske og pædagogiske værktøjer til undervisning i emnet i, mens de studerendes eget perspektiv er mere udforsket.

I den teoretiske del af case studiet har ambitionen været at indsamle og bearbejde et bredt udsnit af den litteratur, der findes om de tre felter. I den sammenhæng vil afhandlingen uden tvivl altid kunne kritiseres for at selektere i denne litteratur og at mangle det fulde overblik over eksisterende og relevant litteratur. Jeg kendte ikke de entreprenante felter, hvorfor en stor del af research arbejdet har impliceret behovet for at læse sig ind i dem. De fleste forskere og specialister indenfor entreprenørskab og entrepreneurship education vil til enhver tid kunne foreslå litteratur, der efter deres (og sikkert min) mening burde have været inkluderet. Den omvendte argumentation gælder for fagområdet humaniora, hvor jeg måske kan kritiseres for at ville 'finde' de tekster, jeg kendte i forvejen. Denne kritik ville jeg dog ikke mene at kunne tilkendegive, idet jeg bevidst har forsøgt at lokalisere al litteratur ud fra identificerede kriterier, der beror på feltet selv, og ikke kun egne præferencer og kendskab.

Analysemæssigt i forhold til de indsamlede data - teoretiske såvel som empiriske – dukker flere metoder op, som jeg kunne have valgt uden at komme i voldsom karambulage med socialkonstruktionismen. I løbet af den treårige periode har jeg især dvælet ved en diskursanalytisk tilgang, der ville have kunnet bidrage med et blik på kultur, identitet, magt og sprog de to felter indbyrdes. Især tilbyder varianten Mediated Discourse Analysis initieret af Scollon og Norris et fokus på forholdet mellem krop, objekter og mennesker, som begrebsparret action og reflection kunne næres af. Ydermere peger dele af forskningen på, at det entreprenante konstrueres som maskulint. Dette aspekt kunne være interessant at udbygge yderligere, eftersom mange humaniorastuderende som nævnt er kvinder, og fordi de udvalgte ord i øvelsen om entreprenører og humanister indikerer, at måske også det humanistiske kan sidestilles med det feminine. En diskursiv analyse, eksempelvis repræsenteret ved Foucault, fordrer imidlertid også en søgen i data efter mekanismer, der undertrykker nogle grupper eller kulturer frem for andre, og den har et stærkt fokus på struktur. Netop magtelementet er noget, som jeg også valgte at minimere i den socialkonstruktionistiske dimension, da jeg generelt finder det mindre befordrende at tildele analytisk opmærksomhed overfor eksempelvis interaktion i sig selv og oplevede virkeligheder. Dette projekt har ikke som agenda at vise, hvordan eller hvorfor en part holdes udenfor et felt. Projektet søger forklaringer på den (selv)konstruktion, der finder sted, når parter holder sig væk *fra hinanden*. Det vil sige, at skyld og ideologi ikke har projektets interesse, og hvad er diskurs analyse uden et blik for disse fænomener?

Den etnografiske metode, etnometodologi, og konversationsanalysen som tre varianter af et perspektiv, der søger at holde fokus på data selv (personer, tekster, kulturer), kunne være en måde at komme omkring det mere flydende i den valgte metode. De udgør alle tre fyldige traditioner indenfor en kvalitativ tilgang. Konversationsanalysens tekniske apparat sikrer en grundig og

tekstnær analyse, der nærmer sig dokumentatorisk status. Den etnografiske metode glimrer ved sine thick descriptions, mens etnometodologien tilbyder en metode, der studerer den interaktion, som selve datasituationen udgør, og manifesterer dette ofte glemte aspekt af videnskabelse. Imidlertid har jeg et stort ankepunkt ved disse tre metoder. De opererer med en indbygget antagelse om, at det er muligt for forskeren at lægge en membran ind imellem sig selv og data. De tre retninger argumenterer for, at det er 'dataobjekternes' egen sociale konstruktion af virkeligheden, som skal analyseres frem, og dermed fremstår de for mig som smukke idealer med ønske om at anlægge informanternes eller teksternes eget perspektiv, men også som utopier i den optik, jeg har valgt. Dette svarer til den kritik, jeg gav Grounded Theory i det metodologiske kapitel; det er ikke muligt at skære forskeren væk fra analysen, ej heller dennes subjektive forudsætninger for at analysere.

En sidste metode, som jeg kunne have overvejet, er Action Research metoden. Den drager fordel og ulemper af at tage skridtet fuldt ud med hensyn til involvering af forskeren i videnskabelsen, idet man også har til opgave at påvirke sit felt. Denne tilgang appellerer til mig, og jeg har anvendt den i et andet forskningsprojekt, da den er meget fremadrettet i forhold til at ville skabe resultater og ændre på det bestående. I dette tilfælde vurderede jeg dog, at en eventuel rolle som intervenserende kunne medføre konflikter med de to undervisere, der fungerede som gatekeepere for projektet, og virke forvirrende for de studerende og jeg selv i min udforskning af dem, fordi vi skulle balancere mellem de to former for interaktion hele tiden, og fordi de ville kunne komme til at læne sig for meget op ad mig, og dermed blive sporet mere af den påvirkning end så mange andre.

Denne palette af alternative metoder er slet ikke udtømmende, og jeg medgiver, at andre perspektiver også ville have kunnet bidrage på deres præmisser til dette udforskede emne, som vi endnu ikke kender så godt, og som derfor fremover vil kunne profitere af mange slags blikke i form af mange forskellige metoder.

Efter at have været trådt ud af projektet for at kunne perspektivere det til andre mulige måder at tilgå det på, zoomer jeg i det følgende ind på en diskussion af de implikationer, som den konceptuelle ramme medførte som teoretisk funderet model for den empiriske undersøgelse.

6.6 Modellens implikationer

Det er naturligvis oplagt at træde et skridt tilbage fra de identificerede små 'byggesten', som blev identificeret i kapitlet om afhandlingens bidrag til forskning og undervisning og de to felter. Jeg vil her kort berøre de mulige blinde vinkler, som modellen kan implicere.

For det første er det åbenlyst, at enhver model skærper muligheden for nogle opdagelser, mens den nedtoner andre. Jeg valgte at benytte en omskrivning af Shane & Ventakaramans definition af det entreprenante som udgangspunkt for hele undersøgelsen. Den fokuserer på processen, hvormed personerne ikke i selve definitionen træder så tydeligt frem, som de måske burde gøre det med den optik, som er lagt ned over afhandlingen. Jeg forsøger dog at kompensere for dette ved at anvende

det dialektiske greb i begge dele af case studiet, hvor både entreprenøren og den entreprenante proces eller aktivitet er i centrum på forskellig vis.

Begge versioner af modellen for den entreprenante læreproces kan synes at simplificere netop processen ved kun at operere med tre delelementer. Samtidig kobler den de tre analysevinkler på (action + reflection x 2), hvilket tvinger brugeren til at rette sit fokus mod dette. Den første version opererede med en kulturel og identitetsmæssig påvirkning af processen, mens den anden version medtager flere kontekstuelle faktorer. Det er klart, at en model, der medtager kontekster, kan kritiseres for ikke at være uddybende nok, da den skal kunne anvendes på forskellige kontekster. Jeg valgte dog nytteperspektivet her, og accepterer divergensen mellem afsæt og mål.

I kapitlet om bidrag har jeg forsøgt at komme denne forholdvis overfladiske model til undsætning ved at foreslå relevante teoretiske og praktiske perspektiver under de forskellige punkter. Dette har til formål at øge tyngden og konsolideringen af modellen, og dermed gøre den mere analyse – og værktøjsorienteret for både undervisere og forskere. Ydermere er det et forsøg på at integrere nogle af de allerede udviklede teorier og metoder indenfor især entrepreneurship education feltet, som modellen i forvejen indirekte lukrerer på. Jeg vedstår, at der ligger mange skridt forude, inden en sådan model kan betragtes som tilstrækkelig funderet forsknings – og undervisningsmæssigt.

6.7 Muligheder for generalisering og skalering

I et kvalitativt case studie vil der altid være behov for at adressere muligheden for at generalisere på baggrund af fortolkede og til dels unikke forhold, hvor målet er at gå i dybden for at skabe erkendelser, der er baseret på interaktion med data for at forstå data ud fra egne og de involveredes præmisser. Spørgsmålet her er, om en vinklet analyse af forholdet mellem humaniora og entreprenørskab kan udsige noget betingelser og muligheder fremadrettet, som kan anvendes i undervisning og i forskning. Og spørgsmålet er, hvor meget dybde, der skal til, for at kunne konkludere noget i bredden om fænomenet.

I forlængelse af diskussionen om den kvalitative undersøgelses styrke kan man i relation til den empiriske del af case studiet anfægte antallet af cases. Seks studentegrupper fordelt på to universiteter med en ren dansk kontekst kan synes som en dråbe i havet rent volumenmæssigt, og det hænger sammen med muligheden for generalisering og skalering, som jeg derfor vil tage fat i.

Et af svarene på dette hænger sammen med den strategi for udvælgelse af cases, som jeg endte op med. Multicase tilgangen har blandt andet til formål at give *flere* dybe blikke på emner, der kan siges at have relevans for alle casene. Dermed er logikken, at der eksisterer visse fællesnævner for de udvalgte cases, som man kan få testet i forskellige kontekster. I den forbindelse er det en relevant diskussion, om sammenhæng mellem casene er et mål, og om data kan stritte i forskellige retninger uden, at multicase tilgangen mister soliditet. Igen hænger det sammen med formålet. Jeg valgte at kombinere multiple cases ud fra ønske om variation i lokation, antal studerende i grupperne, faglig og holdningsmæssig mangfoldighed blandt de involverede studerende, mens jeg tilstræbte en

homogenitet ud fra fagenes obligatoriske status, i data indsamlingsteknikkerne og de studerendes villighed til at deltage. Det var ikke en ambition i sig selv at gå efter ekstreme cases i og med, at jeg så ikke ville have noget at holde disse op imod, da der ikke eksisterer denne form for undersøgelser af fænomenet.

Man kan også problematisere styringsgraden af de strategier, man lægger ned over case udvælgelse i et studie, idet casene i min optik kontinuerligt udvikler sig i processen, og fordi sammensætningen altid vil blive et konstrukt, hvori meningsskabelsen skal finde sted. Dermed afstår jeg fra forsøget om at skabe objektiv og sammenhængende viden om fænomenet. Indenfor den ramme kan det diskuteres, om konstruktet og en tilstræbt helhed kan eller bør være en meningsfuld sammenhæng, hvor delene passer sammen, eller om det kan være et meningsfyldt og også modsætningsfyldt bricolage dannet af de forskellige data, man har indsamlet og fortolket på. Og i den forlængelse; øges troværdigheden nødvendigvis af konsistens og sammenhæng? Dette er måske et særligt relevant emne i case studies, hvor man ofte ser multiple cases, og har forskellige strategier for, hvad en case skal tjene til – fx sammenlignelig, unik, ekstrem, typisk for et givent fænomen. Er det ikke sådan, at kvalitative data til enhver tid vil emergere forskelligt for forskellige fortolkere af dem, og på forskellig vis for den enkelte fortolker? Det fører tilbage til vores mål med kvalitativ forskning, her i relation til case studies, men måske også i relation til literature reviews og den teoretiske analyse, som jeg har foretaget i afhandlingen. Måske er transparens og troværdighed de vigtigste faktorer, når et case studie skal bedømmes. At ende op med 'gråtoner' i sin beskrivelse af den virkelighed, man forsøger at indfange og fortolke er måske netop et ideal, der øger troværdigheden frem for det sort/hvide billede, som kunne være metaforen for en mere kvantitativ tilgang. Og hvordan hænger muligheden for analytisk generalisation sammen med gråtonede billeder af en empirisk virkelighed, som et multiple case study kan frembringe?

Jeg mener at have påvist temaer og mønstre, som går igen i flere af casene, og i den forbindelse er det værd at bemærke i forhold til troværdighed og transparens, at nogle af disse generaliseringer opstod igennem undersøgelsen, og ikke som en bekræftelse af designet og den konceptuelle ramme. Eksempelvis overraskede det mig, at såvel litteraturen og de studerende fremkom med to billeder af humanister, og at nogle kendetegn kunne hæftes på både humanister og entreprenører. Ligeledes stod det klart, at alle grupper tillagde det sociale, personligt netværk, og gruppen større betydning end jeg havde forudsagt med den konceptuelle ramme. Samtidig var alle grupper overbevisende i deres syn på, at det videnskabelige og det akademisk-humanistiske ikke måtte glemmes i et fag som dette.

En central dimension af projektet handler om, om man kan slutte noget fra et studie om humanister til viden om universitetsstuderende? Case designet kan jo netop tages til indtægt for at basere de empiriske undersøgelser på en teoretisk analyse af humaniora og entreprenørskab. Jeg mener at kunne påvise en sandsynlighed for, at også andre typer af studerende ville starte på et entreprenant fag med en vis usikkerhed og manglende identifikation, og at det vil være essentielt for dem at få etableret en bro mellem deres studie, øvrige faglighed og et sådant fag. Ligeledes anser jeg det for sandsynligt, at forskellen mellem fiktion og reel udnyttelse af muligheder også ville spille en rolle for andre typer af studerende, ligesom det sociale og personlige netværk kunne spille en stor rolle

for universitetsstuderende, der pludselig skal til at handle ud i en omverden, de ikke har tradition for at agere med, hvis dette er tilfældet på deres uddannelse.

Målet med modellen for den entreprenante læreproces er at lade den være så tilpas generisk, at den ville kunne anvendes som forskningsværktøj og undervisningsmodel på alle fakulteter på de danske universiteter. Den tilbyder elementer, der er centrale i et forløb, hvor studerende skal arbejde entreprenant, og den har fokus på både handlingsmæssige og de reflektive aspekter ved entreprenuriel læring i en universitær kontekst. Man er ud fra min vurdering nødt til at undersøge den dobbeltkompetence, der ligger i koblingen mellem action og reflection, da disse studerende udviser og udtrykker behov for at integrere det, de kan i forvejen, med det nye handlingsorienterede. Dette udtrykte behov vil jeg antage, at andre typer studerende også vil have. Tilbage står dog spørgsmålet om den kritisk reflektive kompetence – er dette en særskilt humanistisk kompetence? For nylig deltog jeg i en national konference om entrepreneurskabsundervisning, og her spurgte jeg de øvrige konferencedeltagere, om det reflektive kan overføres til andre typer af studerende og til andre uddannelsesinstitutioner. De bekræftede det fundamentale i den kritisk reflektive tilgang, og på baggrund af min model udviklede vi prototypen på en studerende, der arbejder entreprenant; De kunne genkende og anerkende udtrykket 'Reflector' som udtryk for en entreprenant studerende, der handler og reflekterer på samme tid.²⁴⁴

Et yderligere aspekt, der handler om skalering og generalisering, er spørgsmålet om, hvorvidt resultaterne fra dette forskningsprojekt kan finde relevans i en international sammenhæng? Her skal man højst sandsynligt se på både den generelle akademiske identitet og arbejdsform og den humanistiske for at kunne vurdere, om humanister og universitetsstuderende ville kunne bringes ind i den anskuelse og de analyser, som case studiet fremfører. Den teoretiske analyse viste forskelle mellem Europa og USA i synet på humaniora og dets formål, så det er muligt, at resultaterne og den udviklede model vil have størst anvendelighed i en europæisk kontekst. Det kunne være interessant at udforske dette nærmere et sted ude i fremtiden.

6.8 At undersøge sig selv og sin egen baggård

Uden at ville kaste mig selv ud i en tilnærmelsesvis terapeutisk afklaring af egen rolle i forskningen, finder jeg det rimeligt at afslutte dette diskuterende kapitel med et kritisk blik på det faktum, at jeg på nogle områder har undersøgt 'mig selv' og min egen baggård, som jeg har været inde på før.

Som beskrevet i den metodiske del af det empiriske case studie gjorde betingelserne, at jeg kom til at udforske det fag, som jeg selv har været med til at starte op for nogle år siden på det sted, hvor jeg er ansat. Selv med den anden universitære case i form af RUC vil man kunne problematisere det faktum, at jeg reelt har opereret med at konstruere et billede af en virkelighed, som jeg indirekte selv har medvirket til konstruktionen af over tid. Den dialektiske socialkonstruktionisme tilbyder ingen vej ud af den 'klemme'. Retningen vil hævde, at man ikke bør forsøge at distancere sig selv i problematikken, men tværtimod omfavne den med alle de mulige faldgrupper, der kan være.

²⁴⁴ Se http://aec.au.dk/uploads/media/NKE2010_principper.pdf med opsamling fra konferencen august 2010

Case studie litteraturen bakker i øvrigt op omkring denne tilgang, idet den argumenterer for, at subjektet i form af forskeren skal aktivere sine eventuelle personlige erfaringer i forskningen for at berige den i stedet for at forsøge at trække sit selv ud af forløbet (Maaløe 2002, Yin 2009). Guba & Lincoln understreger, at man som forsker entrerer med flere identiteter i en given sammenhæng, og at opmærksomhed omkring dette er påkrævet i en selvkritisk reflektiv praksis i forbindelse med forskningen:

”Reflexivity... demands that we interrogate each of our selves regarding the ways in which research efforts are shaped and staged around the binaries, contradictions, and paradoxes that form our own lives. We must question our selves, too, regarding how those binaries and paradoxes shape not only the identities called forth in the field and later in the discovery processes of writing, but also our interactions with respondents, in who we become to them in the process of becoming to ourselves” (Guba & Lincoln i Denzin & Lincoln red 2005, s. 210).

Jeg mener helt klart at kunne se, at forskellige identiteter har spillet roller igennem forløbet. Først og fremmest har der været konflikter mellem forsker og underviser identiteten, som jeg har forsøgt at navigere i, og være transparent omkring. Dernæst har jeg befundet mig imellem to faglige identiteter som humanist og ’opdagelsesrejsende’ i det entreprenante univers, hvor jeg har balanceret mellem det kendte og det nye – akkurat ligesom de studerende. Men også hvor jeg har erhvervet en viden indenfor entreprenørskabsundervisning, som har spillet op imod den empiriske virkelighed, som jeg skabte sammen med de seks grupper, der ikke før havde stiftet bekendtskab med emnet. Slutteligt mener jeg at kunne identificere en mindre relevant rolle, som dog bør nævnes, idet flere af grupperne bringer det op; jeg er kvinde, de fleste af de studerende i grupperne er kvinder, og de har til tider kategoriseret det entreprenante som en maskulin aktivitet, mens det humanistiske korresponderer med mere feminine kompetencer. Der er ingen tvivl om, at jeg ikke alene har erkendt og skabt denne afhandlings virkelighed ud fra forsker identiteten, men at den er et resultat af flere stemmer og strømninger fra min side, og at en anden person kunne have opnået andre resultater.

Heri ligger til gengæld styrken i det valgte videnskabelige paradigme; den dialektiske socialkonstruktionisme søger ikke en singularitet eller sandhed – den søger at vise, at verden er multifaceteret, og at forskeren integrerer sine *multiple identities* i interaktionen med den verden. Den dialektiske påvirkning går også den anden vej. Mine identiteter og præferencer har tonet forløbet, men forløbet har også tonet min egen virkelighed og forskningsmæssige selv, som nu ikke kan adskilles fra projektet. De erkendelser, der er skabt her, bæres med videre ind i de kontekster og sammenhænge, som jeg indgår i – der er ingen afslutning...

Kapitel 7 Konklusionerne

Overskiften på dette kapitel signalerer ligesom ovenfor, at der ikke findes én afslutning, eller én samlet konklusion på det arbejde, som er blevet gjort og beskrevet frem til dette punkt i afhandlingen. I tråd med den socialkonstruktionistiske tilgang vil en opsummering af forløb og resultater blive et udtryk for en række af erkendelser, der ikke nødvendigvis udgør en harmonisk, samlet enhed, men snarere repræsenterer de mange mulige fortolkninger, der både divergerer og supplerer hinanden. Der findes ikke een forståelse, een forklaring, eller een fortolkning af de stillede spørgsmål. Set derfra, hvor jeg som undersøger står nu, kan man måske med rimelighed hævde, at afhandlingen også er en gryende forskers (ud)dannelsesrejse i entreprenørskabsundervisning med humaniora med på bagsmækken. Eller omvendt; en humanistisk forskers rejse ind i sit eget univers med entreprenørskab på bagsmækken.

Opgaven går her således ud på at samle de forskellige erkendelser til konklusioner, der kan stilles i relation til de to forskningsspørgsmål gennem en beskrivelse af det flow, som (ud)dannelsesrejsen står for.

Valget af udtrykket 'flow' signalerer tillige det emergerende aspekt ved varianten dialektisk socialkonstruktionisme. Jeg er nu nået til et vist punkt i strømmen af viden om et – i øvrigt emergende fænomen – og afhandlingen repræsenterer en prik i den lange og kontinuerlige flod af forskningsresultater. I morgen ved vi mere om humanister og entreprenørskabsundervisning. Næste år bringer nye resultater, og om mange år udgør denne lille prik viden et sted i midten om et nyt fænomen, som først er ved at blive opdaget – undskyld; *konstrueret*.

Det undersøgelsesmæssige og erkendelsesmæssige flow har bragt afhandlingen flere steder, der tilsammen forhåbenligt fører læseren og jeg selv til et punkt, hvorom det kan siges, at vi nu ved en smule mere om forholdet mellem humaniora og entreprenørskabsundervisning; Jeg startede med at skitsere det nationale landskab indenfor entreprenørskabsundervisning med særligt blik for den humanistiske kobling og manglen på samme til det. Dernæst førte de to overordnede forskningsspørgsmål til en metodologi, der med sine udvalgte perspektiver og greb gav selvsamme spørgsmål retning og ramme. Metodologien grundlagde case studiet som metodisk tilgang, der kom til at indeholde såvel den teoretiske analyse af den første del af afhandlingen såvel som den empiriske del, der skulle lede frem til en besvarelse af den anden del af afhandlingen. Tilsammen dannede de to dele af case studiet oplægget til et forsøg på at sammenføre dem til en gennemgang af de bidrag, som arbejdet på forskellig vis tilfører humaniora og entreprenørskabsundervisning. Slutteligt valgte jeg at indlemme et diskuterende og mere selvkritisk kapitel, hvis formål er at træde et skridt tilbage og betragte de foregående kapitlers indhold og erkendelser, samt at vurdere andre mulige perspektiver på de foretagne valg og de deraf udledte erkendelser.

Selvom blandt andet Wolcott argumenterer for, at det ikke giver den helt store mening at konkludere på et kvalitativt case studie, fordi det ville kræve et løft fra de partikulære fund til generelle vurderinger og fremtidige anvisninger (Wolcott 2009), kan det ud fra den valgte tilgang i dette projekt lade sig gøre at diskutere de to del konklusioner i case studiet i forhold til hinanden for

både at antyde den dialektiske forbindelse, og samtidig anwise, hvorledes undersøgelserne førte til bestemte måder at kunne besvare forskningsspørgsmålene på.

Den teoretiske analyse viste, at spørgsmålet om, hvorfor humaniora endnu ikke er blevet integreret i forskningen om entreprenørskabsundervisning, ledte til svar og endnu flere spørgsmål, som begge felter har bidraget til. For humanioras vedkommende lader det til, at det først er for ganske nyligt, at feltet begynder at interessere sig for humanioras eventuelle position i det entrepreneurielle landskab, som man forventes at blive en del af fremover. I feltet entrepreneurship education kan de identificerede paradokser mellem strategiske ønsker og reel forskning bidrage til svaret på spørgsmålet om, hvorfor man endnu ikke har inkluderet humaniora som potentielt fagområde i en grad, der modsvarer de faktiske aktiviteter på humaniora. Hovedfeltet entreprenørskab ser ud til at have medvirket til at konstruere bestemte kendetegn på entreprenører, som har vist sig hårdføre, og som stadig spiller en stor rolle for alle tre felters måde at anskue det entreprenante menneske og den entreprenante aktivitet på.

Den empiriske del af case studiet, der satte fokus på, hvordan humaniorastuderende arbejder entreprenant som en del af deres universitetsuddannelse, viste en klar tendens til, at studerende gerne vil tage denne form for undervisning og læring til sig under forudsætning af, at det ikke bliver på bekostning af deres faglige og institutionelle identitet, som har bund i videnskabelighed og humanistiske kompetencer. Hele øvelsen går i fremtiden ud på at balancere de to dimensioner af det reflektive med det handlingsorienterede, og her står universiteterne overfor en betydelig opgave med at finde måder at undervise på, som åbner op for denne fusion af kompetencer.

Tilsammen danner de to besvarelser et billede, der signalerer, at der på humaniora er basis for at invitere det entreprenante indenfor, da der er grundlæggende referencepunkter at mødes om både empirisk og teoretisk, men at der også er markante og socialt konstruerede forskelle, der har behov for at blive diskuteret for at kunne skabe en legitim integration mellem action og reflection. Den udviklede model er et forslag til et redskab i denne retning.

Titlen på afhandlingen adresserer et gennemgående tema i de to dele af case studiet, der samtidig indirekte fungerer som en del af svaret på de to forskningsspørgsmål; Who is *the* entrepreneur? udtrykket trækkes frem som en identificeret fælles problematik for de tre felter teoretisk såvel som empirisk. Who is an entrepreneur? er stadig et relevant spørgsmål at stille i relation til denne undersøgelse, og det er der flere grunde til.

Analysen af det overordnede felt entreprenørskab indikerede, at man har oparbejdet en forståelse af, at feltet tilgår fænomenet på en bred og inkluderende tilgang, men at de udvalgte tekster i højere grad repræsenterer en smallere tilgang endda med fokus på entreprenøren som person, selvom man mener at have tilbagevist den efter Gartners toneangivende artikel fra slutningen af 1980'erne, hvor han gør op med traits og personlighed til fordel for fokus på den entreprenante aktivitet som virksomhedsopstart. Analysen viste også, at det kan lade sig gøre at udkrystallisere et mindre antal ord, der gennem flere hundrede år er sat på det entreprenante menneske, som har vist sig tilpas robust til, at feltet kontinuerligt vender tilbage til disse ord for enten at bekræfte eller problematisere dem. Disse ord repræsenterer på samme tid kendetegn, der ikke umiddelbart relateres til

humanistiske. Samtidig viser specifikt udvalgt nyere litteratur, at der eksisterer et rum i feltet, der kalder på alternative perspektiver på det entreprenante både i teoretisk og empirisk forstand. Således mener jeg at have påvist et behov for at diskutere, hvem og hvad feltet konstruerer som entreprenant. Blikket er ikke så bredt og velfunderet som feltet selv mener at have været nået til, og dette kan være en af grundene til, at eksempelvis humanister ikke sættes i umiddelbar forbindelse med entreprenørskab.

Indenfor underfeltet entrepreneurship education eksisterer der en inkonsistens mellem det strategiske og det operationelle niveau, som har relevans for genoptagelsen af den oprindelige diskussion i hovedfeltet. Der er tendens til fortsat at undersøge og konstituere entreprenante studerende som business og management studerende, hvilket ikke korresponderer med feltets og det politiske systems ønsker om at brede entreprenørskabsundervisning ud til mange fagligheder på de videregående uddannelsesinstitutioner for derved at anskue entreprenante studerende som potentielt en hvilken som helst type faglighed. Dertil kommer, at udtrykket efter min mening finder særlig betydning i lige præcis entreprenørskabsundervisning, eftersom læring og dét at bevæge sig fra et sted til et andet for de studerende er en substansiell aktivitet og erfaring i et fag, der kræver deres involvering både i relation til action og reflection i en entreprenant proces. Så hele spørgsmålet om, 'hvem jeg er som entreprenant studerende' bliver en central dimension af læringen indenfor dette område – set ud fra de studerendes synsvinkel, men også ud fra en forskers eller undervisers.

For humanioras vedkommende får spørgsmålet om, hvem en entreprenør er, naturligvis en drejning, idet det humanistiske felt ingen forbindelse til diskussionen har. Ikke desto mindre kan udtrykket anvendes til at illustrere, at humaniora og humanistiske studerende på to fronter forholder sig til spørgsmålet, hvis det stilles. Dels viste den teoretiske analyse, at den humanistiske kultur og selvforståelse er på vej mod en opsplitning i synet på humanister og humanioras fremtid. På den ene side fastholdes en søgning mod oprindeligheden i humanioras opgave med fokus på refleksivitet og det kritiske blik. På den anden side er der stemmer i feltet, der plæderer for, at humaniora har indbyggede forudsætninger for at omfavne det innovative og entreprenante univers uden at skulle bryde med sine egne grundprincipper. Koblet med omverdenens og humanioras egne ildsjæles krav om et øget fokus på at gøre studerende entreprenante, må også dette felt åbne op for at svare på, om man anser en humanist for en potentiel entreprenør eller ikke, og i så fald hvorfor og hvordan. Den empiriske undersøgelse viste, at de seks grupper af humaniorastuderende alle udtrykte et stort behov for at fundere det handlingsorienterede fra entreprenørskabssiden i de kompetencer, som de igennem deres universitetsuddannelse er blevet skolet i – videnskabelige krav, kritisk analyse og underbyggede argumenter. Dermed besvarer de spørgsmålet med et signal om, at en entreprenant studerende i deres øjne er en person, der magter at fusionere de to former for kompetencer på en legitim facon. Ydermere får diskussionen nyt liv i kraft af de studerendes besvarelser i øvelsen, der handlede om deres faktiske arbejdsform, og deres syn på henholdsvis humanister og entreprenører. Resultaterne var ikke entydige i den forstand, at de studerende konstruerede to modstridende opfattelser af en entreprenør. Det ene billede tegner entreprenøren som kreativ, innovativ, legende og værdiskabende i bred forstand, mens det andet billede fremstiller det entreprenante menneske som en profitmager og risikovillig, handlekraftig og selvbevidst forretnings(mand). De studerende bekræftede desuden tendensen fra den teoretiske analyse, hvor kreative og innovative kendetegn ser

ud til at kunne hæftes på begge typer. Således åbner resultaterne op for, at også humaniorastuderende – med forbehold for den lille målestok – opererer med en vis form for diversitet og usikkerhed i deres syn på, hvem og hvad en entreprenør repræsenterer for dem.

Disse faktorer gør tilsammen, at jeg finder det godtgjort at kunne omkranse afhandlingen gennem titelvalget med påstanden om, at det stadig på mange måder er relevant at spørge; Who is an entrepreneur? Alle tre felter ser ud til fortsat at have gavn af diskussionen ud fra hver deres præmisser og i en nutidig kontekst ud fra denne fællesnævner, der illustrerer muligheden for bevægelse og udvikling i forhold til holdninger til, hvem vi kan og bør betragte som potentielt entreprenante, og med hvilke begrundelser. Det er min vurdering, at holdninger til det entreprenante spiller en signifikant rolle for fænomenets eventuelle fremtidige fodfæste indenfor humaniora og universitet generelt.

Ud over de identificerede holdninger til, hvem og hvad entreprenante studerende kan være, peger afhandlingen også på mulige konkrete indsatsområder forskningsmæssigt og undervisningsmæssigt, hvor de vigtigste trækkes frem her for at give mit bud på, hvordan fremtiden kan se ud for entreprenørskabsundervisningen på de danske universiteter med særligt blik for humaniora.

Resultaterne viser tydeligt, at entreprenørskabsundervisning skal formes af studerende, undervisere og det ledelsesmæssige niveau på universiteterne, idet man må acceptere, at undervisningsformen i sig selv ikke kan bære hele forandringen. De studerende navigerer i en studiemæssig kontekst, hvor formelle krav guider deres indsats i fagene. Ydermere er der behov for at få etableret en forbindelse mellem fag med entreprenant indhold og resten af deres uddannelse, hvorfor universiteterne og ledelsen på de enkelte uddannelser må forholde sig til, hvordan det entreprenante skal fylde i undervisningen og hvordan. Valget eller et både og står mellem at udvikle særskilte fag som supplement, eller integrere entreprenante elementer i uddannelserne og fagene generelt.

I en forskningsmæssig synsvinkel er det centralt at få entreprenørskab funderet i de humanistiske traditioner og metoder, således at fusionen også legitimeres gennem en yderligere forskningsindsats, der kan berette om, på hvilket fundament man kan undervise entreprenant i en humanistisk eller anden universitær sammenhæng. Vi har haft nogle spændende år med en massiv satsning på at introducere handling på universiteterne. Nu er tiden kommet til integration.

Gennem udvikling af modellen for den entreprenante læreproces har det været forsøget at komme de identificerede udfordringer for sammenkoblingen af humaniora og det entreprenante i møde, og samtidig tilbyde en empirisk og teoretisk funderet grundlag for at undersøge og undervise studerende på universitære og entreprenante præmisser. I fremtiden går opgaven ud på at raffinere denne og andre modellers indhold og anvendelsesmuligheder, så man tilgodeser både handling og refleksion i begge betydninger. Dette vil reelt medføre en arbejdsmetode, der integrerer dekonstruktion og konstruktion i undervisningen og blandt de studerende, hvor de konstruerende dimensioner forstærkes i kraft af den entreprenante tilgang, og hvor det dekonstruerende i dialektisk forstand yderligere manisteres i kraft af bevidsthed om det refleksives betydning og den opmærksomhed det får, når det sammenstilles og perspektiveres i forhold til det handlingsorienterede. Således optimeres begge måder at arbejde på ved at føre dem sammen.

Forude kan tillige peges på relevansen af flere undersøgelser af humaniora og entreprenørskabsundervisning. Eksempelvis vil det være interessant at undersøge, hvorfor og hvordan humanister bliver iværksættere, når de nu gør det i større målestok end andre fagligheder, men samtidig ikke har været forbundet med prædikatet 'iværksætter' før. Ydermere må der fokus på et humaniora, der uddanner studerende, der har en vis indbygget modstand og mangel på identifikation med dette prædikat. Samtidig kan man forestille sig, at det fremtidige arbejde med at få etableret en entreprenant platform i det humanistiske univers også vil handle om at undersøge, hvorledes det entreprenante kan tænkes ind i eksisterende fagområder, der står centralt på humaniora for at søge syntesen mellem to verdener frem for konflikten.

På universitetsniveau mener jeg, at det vil være relevant og nødvendigt at arbejde med at definere generelle og specifikke kompetencer for de forskellige fagligheder, for derigennem at kunne koble dem til det entreprenante, så man sikrer en konsolidering af det nye i det allerede erhvervede.

I det hele taget synes det oplagt at lade afhandlingens sidste perspektiveringer tage udgangspunkt i den dialektiske tankegang, som også er et produkt af humaniora for at understrege de strømninger, der er på spil, når ambitionen er at undersøge to forskellige områders forudsætninger for at kunne rumme hverandre – eller ikke. Er de to felter, humaniora og entreprenørskab, Legal Aliens i hverandres univers? På papiret parat til at blive ført sammen, men fortsat eksisterende som oparbejdede oppositionelle konstrukter, når de stilles ved siden af hinanden. Og rummer ikke netop udtrykket Legal Aliens en dialektisk betydningsressource, som er interessant at bringe frem, når tilsyneladende modsætninger mødes? I udtrykket ligger der en manifestation af de to ords egen betydning overfor det andet samtidig med, at ordenes sammentrækning gennem udtrykket danner en spændende metafor for den (ud)dannelsesrejse, som en studerende, en underviser, en forsker, et felt og et universitet skal igennem for at udvikle sig: At møde sin modsætning, derigennem manifestere sig selv tydeligere, og i denne kobling opnå syntesen mellem muligheder.

Litteraturlister

1. Litteraturliste generelt i afhandlingen

Ahl, Helene (2006): "Why Research on Women Entrepreneurs Needs New Directions", *Entrepreneurship Theory & Practice*, 30, 595-621

Alberti, F. & Poli, S. (2005): "The Domain of Entrepreneurship Education: Key Issues", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2, 453-482

Alvesson, M. (2003): "Beyond neopositivists, romantics, and localists: a reflexive approach to interviews in organizational research". *Academy of Management Review*, 28(1), 13-33

Anderson, Alistair (2005): "Enacted Metaphor: The Theatricality of the Entrepreneurial Process" in *International Small Business Journal*

Bach-Nielsen, Carsten (2002): *Dannelse, Uddannelse, Universiteter*, Aarhus Universitetsforlag

Bager, Torben (2006): "Entrepreneurship teaching and training in Denmark: Overview and policies", *International Danish Entrepreneurship Academy*, 1-9

Bager, Torben (2010): "Entrepreneurship education and new venture creation: A comprehensive approach", i Hindle & Klyver, red (2010): *Handbook of New Venture Creation Research*, Edward Elgar Publishers, NY

Baxter, P. & Jack, S. (2008): "Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers", *The Qualitative Report*, 13, 544-559

Beckman, G. & Cherwitz, R. (2009): "Intellectual Entrepreneurship – An Authentic Foundation for Higher Education Reform", *Planning for Higher Education*, July – September, 27-36

Berger, P. and Luckmann, T. (1966): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Doubleday Books, NY

Bilton et al (1996): *Introductory Sociology*. Macmillan press ltd, London

Blenker et al (2006): "Entrepreneurship education – the New Challenge Facing the Universities", *Aarhus School of Business*, working paper, 1-162

Boeskov et al (2005): "Humanister i praksis – en undersøgelse af humanisters kompetencer, muligheder og vilkår i erhvervslivet", Københavns Universitet

- Bouck, Emily (2009): "Exploring the Enactment of Functional Curriculum in Self-Contained Cross-Categorical Programs: A Case Study", *The Qualitative Report*, 13, 495-530
- Brannen, J. (1992): "Combining qualitative and quantitative approaches: an overview". I Brannen J. (red) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avebury.
- Bruner, Jerome (1986): *Actual Minds. Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge
- Bygrave, W. & Hofer, C. (1991): "Theorizing about Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory & Practice*, Winter edition, 13-22
- Bygrave, William (1993): "Theory Building in the Entrepreneurship Paradigm", *Journal of Business Venturing*, 8, 255-280
- Chan, Z. & Cheuk, W. (2009): "An Exploratory Study on Adolescent's Experiences of Using ICQ (I Seek You)", *The Qualitative Report*, 14, 1-19
- Charney, A. & Libecap, G. (2002): "The Contribution of Entrepreneurship Education: An Analysis of the Berger Program", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1, 1-35
- Cherwitz, R. & Sullivan, C. (2002): "Intellectual Entrepreneurship – A Vision for Graduate Education", *Change*, November – December, 23-27
- Cornelius et al (2006): "Entrepreneurial Studies: The Dynamic Research Front of a Developing Social Science", *Entrepreneurship Theory & Practice*, May edition, 375-398
- Cunliffe, A. (2008), "Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructivism and its implications for Knowledge and Learning", *Management Learning*, 39: 123-139
- Denzin & Lincoln. red (2005): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, London
- Drucker, Peter (1985): *Innovation and Entrepreneurship*, Elsevier, Oxford
- Eisenhardt, Kathleen (1989): "Building Theories from Case Study Research", *Academy of Management Review*, 14, 532-550
- Engels, Friedrich (1878): *Anti-Dühring*, Leibniz
- Erhvervs – og byggestyrelsen (2008): *Iværksætterindex 2008*, København
- European Commission (2003): "Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies", *Directorate-General for Enterprise and Industry*, 1-68
- European Commission (2008), *Survey of entrepreneurship in Higher Education in Europe*, Directorate for Enterprise and Industry

- Fayolle, Alain (red), (2007): *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume 1. A General Perspective*. Edward Elgar Publishing Limited, Cornwall
- Fletcher, Denise (2006): "Entrepreneurial processes and the social construction of opportunity", *Entrepreneurship & Regional Development*, 18, 421-440
- Flyvbjerg, Bent (2006): "Five Misunderstandings about Case Study Research", *Qualitative Inquiry*, 12, 219-245
- Forsknings – og Innovationsstyrelsen (2007): "Universiteternes Iværksætterbarometer 2007", *Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling*, 1-23
- Francis, H. & Cowan, J. (2008): "Forstering an action-reflection dynamic amongst student practitioners", *Journal of European Industrial Training*, 32, 336-346
- Frølund et al (2009): *Humaniora – erhvervslivets grundstof*, Forlaget Academica, København
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, NY
- Gartner, W. & Birley, S. (2002): "Introduction to the special issue on qualitative methods in international entrepreneurship", *Journal of International Entrepreneurship*, 4, 133-136
- Gibb, A. (2006), "*Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a Lever for Change*", The National Council for Graduate Entrepreneurship, Birmingham
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Publishing Company, Chicago
- Guba, Egon, red (1990): *The Paradigm Dialog*, SAGE Publications, London
- Hart, Chris (1998): *Doing a Literature Review. Releasing the Social Science Imagination*. SAGE Publications, London
- Hartnack, Justus (1964): *Filosofiske problemer og filosofiske argumentationer*, Gyldendal, København
- Hastrup, Kirsten (1999): *Viljen til Viden – en humanistisk grundbog*, Gyldendal, København
- Hjorth, D & Steyaert, C. eds (2004): *Narrative and discursive approaches in entrepreneurship*. Edward Elgar, 2004
- Hu, Jim (2009): "Discovering Emerging Research in a Qualitative Study of ESL Academic Writing", *The Qualitative Report*, 14, 629-664
- Jennings et al (2005): "Guest Editors' Introduction: Alternative Perspectives on Entrepreneurship Research" in *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, 145-152
- Johnson, D (1992): *Approaches to research in second language learning*, Longman, NY.

- Katz, Jerome (2003): "The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999", *Journal of Business Venturing*, 18, 283-300
- Kirby, David (2006): "Creating Entrepreneurial Universities: A Consideration", *National Council for Graduate Entrepreneurship*", January, 1- 17
- Kirketerp, Anne (2010): "Pædagogik og didaktik i entreprenørskabsundervisningen på de videregående uddannelser i et foretagsomhedsperspektiv", *Institut for Entreprenørskab og relationsledelse ved Syddansk Universitet*, 1-386
- Kjørup, Søren (2008): *Menneskevidenskaberne – problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde
- Klawonn, Erich(1994): *Jeg'ets Ontologi*. Doktorafhandling v Odense Universitet, Odense
- Kollerup, F. & Thorball, J. (2005): *Innovation for ildsjæle og vandbærere – resultater med målbevidst kreativitet*, Børsens Forlag, København
- Krummes, Jacob, red (2010): "Dimmitendundersøgelse 2009", *Karrierecentret ved Syddansk Universitet*, 1-62
- Krueger, Norris, red (2002): *Entrepreneurship: critical perspectives on business and management*, Routledge, London
- Kuratko, D. (2005): "The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges". *Entrepreneurship Theory & Practice*, September, 577-597
- Kupferberg, Feiwel (1998): "Humanistic entrepreneurship and entrepreneurial career commitment", *Entrepreneurship & Regional Development*, 10, 171-187
- Kvale, Steinar (1997): *Interview*. Hans Reitzels Forlag, København
- Landström, Hans (2008): *Pioneers in Entrepreneurship and Small Business Research*, Springer, New York
- Laursen, Per Fibæk (2001): *Ind på Humaniora – om humanistiske studiers popularitet, historie og hemmeligheder*, Gyldendal, København
- Lindgren, M. & Packendorff, J. (2009): "Social constructionism and entrepreneurship", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15, 25-47
- Low, Murray (2001): "The Adolescence of Entrepreneurship Research: Specification of Purpose", *Entrepreneurship Theory & Practice*, Summer edition, 17-25
- Lynfort, Tine (2010): "Legal Aliens in Entrepreneurship – An Analysis of Entrepreneurship Education and Humanistic Students", *International Review of Entrepreneurship – in review*

- Lynfort, Tine (2010 – in progress): ”Operationen lykkes hvis studenten overlever – en diskussion af det refleksives betydning i en handlingsorienteret undervisning”, i *antologi om entreprenørskabsundervisning fra Aarhus Universitet 2010*
- Maaløe, Erik (2002): *Casestudier. Af og om mennesker i organisationer*. Akademisk Forlag, København
- Mac, A. & Ejlskov, M. (2009): *Projektkompetence*. Hans Reitzels Forlag, København
- Merleau-Ponty, M. (1962): *The Phenomenology of Perception*, Routledge, London
- Merriam, S. (1988): *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, Jossey-Bass, San Francisco
- Miles, M. & Huberman, A. (1994): *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Californien
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2004): *Iværksætterbarometeret 2004*, København
- Morgan, G. & Smircich, L. (1980): “The case for qualitative research”, *Academy of Management Review*, 5, 491-500
- Morgen, A. and Jørgensen, C. (2008), *Registrering af uddannelser og fag indenfor entreprenørskab og innovation ved de danske universiteter*, DK, IDEA
- Neck et al (2007): “Teaching Entrepreneurial Mindset: Lessons from Dead Poets Society”, *International Journal of Entrepreneurship Education*, 5, 175-192
- Neergaard, H. & Ulhøi, J. red (2007): *Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK
- Nielsen et al (2009): *Entreprenørskab i teori og praksis – paradokser i spil*, IDEA, Kolding
- Nielsen og Bager 2010
- Næss, Arne (1991): *filosofiens historie I – fra oldtiden til Kant*. Hans Reitzels Forlag, København
- Pittaway, Luke (2005): “Philosophies in entrepreneurship: a focus on economic theories”, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 11, 201-221
- Pittaway, L. & Cope, J. (2007): “Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence”, *International Small Business Journal*, 25, 479-510
- Rickards et al red (2009): *The Routledge Companion to Creativity*, Routledge, NY
- Ricoeur, Paul (1992): *Onself as Another*, The University Press of Chicago, London
- Sarasvathy, Saras (2004): “The questions we ask and the questions we care about: reformulating some problems in entrepreneurship research”, *Journal of Business Venturing* 19, 707-717

- Schumpeter, Joseph (1934/1983): *The Theory of Economic Development*, Translation Publishers, London
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*. New York, Basic Books Inc
- Scollon, Ron (2001): *Mediated Discourse. The nexus of practice*. Routledge, London
- Seale, C. (2004): *Researching Society and Culture*. SAGE Publications, London
- Shane, S. & Venkataraman, S. (2000): "The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research", *Academy of Management Review*, 25, 217-226
- Silverman, David (2005): *Doing qualitative research*. SAGE Publications, London
- Stake, Robert (2000): "Qualitative case studies", i Denzin & Lincoln (2005): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, SAGE Publications, London
- Steyaert, C. & Hjorth, D. (red) (2003): *New Movements in Entrepreneurship*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham
- Sørensen, Suna (2007): "Becoming a Student Entrepreneur", *Aalborg University*, 1-297
- Timmerman, D. & Schiappa, E (2010): *Classical Greel Rethorical Theory and the Displining of Discourse*, Cambridge University Press, NY
- Ullersted et al, red (2010): *Camp Guide til unikke ideer*, IDEA, Kolding
- Venkataraman, S. (1997): "The Distinctive Domain of Entrepreneurship Research: An Editor's Perspective", *Advances in Entrepreneurship*, JAI Press. 3, 119-138.
- VTU et al (2010): *Strategi for uddannelse i entreprenørskab*, København
- Von Stamm, B. (2003): *Managing Innovation. Design and Creativity*, Wiley, London
- Wade et al (2003): "Becoming, Being and Belonging Entrepreneurial Establishment: Alternative views of the social construction of entrepreneurship", *Manchester Metropolitan University Business School*, 1-34
- Weick, K. E. (1995): *Sensemaking in Organizations*, SAGE Publications, London
- Wilkinson, Sue (2005): "Focus group research", i Holstein & Gubrium (2005): *Interviews*, SAGE Publications, London
- Wolcott, Harry (2009): *Writing up qualitative research*, SAGE Publications, London
- Yin, R. (1994): *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications, London.
- Yin, Robert (2009): *Case Study Research – design and methods*. SAGE Publications, London

2. Litteraturliste til feltet entreprenørskab

- Ahl, Helene (2006): "Why Research on Women Entrepreneurs Needs New Directions", *Entrepreneurship Theory & Practice*, 30, 595-621
- Anderson, Alistair (2005): "Enacted Metaphor: The Theatricality of the Entrepreneurial Process", *International Small Business Journal*, 23, 587-603
- Anderson, A. & Smith, R. (2007): "The moral spaces in entrepreneurship: an exploration of ethical imperatives and the moral legitimacy of being enterprising", *Entrepreneurship & Regional Development*, 19, 479-497
- Brennan, M. & McGowan, P. (2006): "Academic entrepreneurship: an exploratory case study", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 12, 144-164
- Busenitz et al (2003): "Entrepreneurship Research in Emergence: Past Trends and Future Directions", *Journal of Management*, 29, 285-308
- Bygrave, William (1993): "Theory Building in the Entrepreneurship Paradigm", *Journal of Business Venturing*, 8, 255-280
- Bygrave, W. & Hofer, C. (1991): "Theorizing about Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory & Practice*, Winter edition, 13-22
- Carland et al (1984): "Differentiating Entrepreneurs from Small Business Owners: A Conceptualization", *Academy of Management Review* 9, 354-359
- Carland et al (1988): "Who is an Entrepreneur? Is a Question Worth Asking", *American Journal of Small Business*, Spring edition, 33-39
- Chattopadhyay, R. & Ghosh, A. (2002): "Predicting Entrepreneurial Success: A Socio-psychological Study", *Journal of Entrepreneurship*, 11, 21-31
- Chell, Elisabeth (2007): "Social Enterprise and Entrepreneurship: Towards a Convergent Theory of the Entrepreneurial Process", *International Small Business Journal*, 25, 4-26
- Chell, Elisabeth (2008): *The Entrepreneurial Personality – A Social Construction*, Routledge, London
- Cohen, L. & Musson, G. (2000): "Entrepreneurial Identities: Reflections from two Case Studies", *Organization*, 7, 31-48
- Cope, Jason (2005): "Researching Entrepreneurship through Phenomenological Inquiry: Philosophical and Methodological Issues", *International Small Business Journal*, 23, 163-189

- Cornelius et al (2006): “Entrepreneurial Studies: The Dynamic Research Front of a Developing Social Science”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, May edition, 375-398
- Down, S. & Warren, L. (2007): “Constructing narratives of enterprise: clichés and entrepreneurial self-identity”, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 14, 4-23
- Downing, Stephen (2005): “The Social Construction of Entrepreneurship: Narrative and Dramatic Processes in the Coproduction of Organizations and Identities”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, March edition, 185-204
- Drakopoulou, S. & Anderson, A. (2007): “Mumpsimus and the Mything of the Individualistic Entrepreneur”, *International Small Business Journal*, 25, 341-360
- Drayton, Bill (2005): “Everyone a Changemaker”, *Association of American Colleges & Universities*, 8-11
- Drucker, Peter (1985): *Innovation and Entrepreneurship*, Elsevier, Oxford
- Fletcher, Denise (2006): “Entrepreneurial processes and the social construction of opportunity”, *Entrepreneurship & Regional Development*, 18, 421-440
- Gartner, William B (1988): “Who Is an Entrepreneur? Is the Wrong Question”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, Spring edition, 47-68
- Gartner, William B. (1990): “What are we talking about when we talk about Entrepreneurship?”, *Journal of Business Venturing*, 5, 15-28
- Gartner et al (1994): “Finding the Entrepreneur in Entrepreneurship”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, Spring edition, 5-9
- Gartner, W. & Baker, T. (2008): *No Cash No Fear: Just So Stories for an Entrepreneurial Age*, egen udgivelse, USA
- Gartner et al (2006): “Are You Talking to Me? The Nature of Community in Entrepreneurship Scholarship”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, May edition, 321-331
- Goss, David (2005): “Schumpeter’s Legacy? Interaction and Emotions in the Sociology of Entrepreneurship”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, March, 205-218
- Grant, P. & Perren, L. (2002): “Small Business and Entrepreneurial Research: Meta-theories, Paradigms and Prejudices”, *International Small Business Journal*, 20, 185-211
- Grégoire et al (2006): “Is There Conceptual Convergence in Entrepreneurship Research? A Co-Citation Analysis of Frontiers of Entrepreneurship Research, 1981-2004”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, May edition, 333-371

- Groen, Aard (2005): "Knowledge intensive entrepreneurship in networks: Towards a multi-level/multi dimensional approach", *Journal of Enterprising Culture*, 13, 69-88
- Gupta et al (2009): "The Role of Gender Stereotypes in Perceptions of Entrepreneurs and Intentions to Become an Entrepreneur", *Entrepreneurship Theory & Practice*, March edition, 397-414
- Hamilton, Elanor (2006): "Whose Story is it Anyway? Narrative Accounts of the Role of Women in Founding and Establishing Family Business", *International Small Business Journal*, 24, 1-17
- Haynie et al (2010): "A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset", *Journal of Business Venturing*, 25, 217-229
- Herron et al (1991): "Entrepreneurship Theory from an Interdisciplinary Perspective: Volume I", *Entrepreneurship Theory & Practice*, Winter edition, 7-12
- Hjorth, Daniel (2008): "Nordic Entrepreneurship Research", *Entrepreneurship Theory & Practice*, March, 313-338
- Hjorth, D. & Steyaert, C. (red) (2004): *Narrative and Discursive Approaches in Entrepreneurship- A Second Movements in Entrepreneurship Books*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham
- Hoang, H. & Gimeno, J. (2005): "Becoming an Entrepreneur: A Theory of Entrepreneurial Identity", *Insead education*, 1-38
- Howorth et al (2005): "Rethinking entrepreneurship methodology and definitions of the entrepreneur", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12, 24-40
- Jones, C. & Spicer, A. (2005): "The Sublime Object of Entrepreneurship", *Organization*, 12, 223-246
- Kupferberg, Feiwel (1998): "Humanistic entrepreneurship and entrepreneurial career commitment", *Entrepreneurship & Regional Development*, 10, 171-187
- Landström, Hans (2008): *Pioneers in Entrepreneurship and Small Business Research*, Springer, New York
- Lawrence, Paul (xxxx): "Humanism in Business, Perspectives on the Development of Responsible Business in Society", *The Humanistic Management Network*, 1-6
- Liberg, Ingjerd (2008): "What are the conditions for female entrepreneurs in the Import and Export business inside Hedmark County in Norway?", *University College of Hedmark, presented at the Regional Studies Association in Prague*, 1-11
- Lindgren, M. & Packendorff, J. (2009): "Social constructionism and entrepreneurship", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15, 25-47

- Littunen, Hannu (2000): “Entrepreneurship and the characteristics of the entrepreneurial personality”, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6, 295-309
- Low, Murray (2001): “The Adolescence of Entrepreneurship Research: Specification of Purpose”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, Summer edition, 17-25
- Manimala, Mathew (2009): “Creativity and entrepreneurship”, in *The Routledge Companion to Creativity (red)*, Routledge Companions, London
- McClelland, David (1961): *The Achieving Society*, The Free Press, New York
- McGregor, Douglas (1960/2006): *The Human Side of Enterprise*, McGraw Hill, New York
- Mills, C. & Pawson, K. (2006): “Enterprising talk: a case of self construction”, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 12, 328-344
- Mitchell et al (2007): “The Central Question in Entrepreneurial Cognition Research 2007”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, January edition, 1-27
- Mitchelmore, S. & Rowley, J. (2009): “Entrepreneurial Competencies: A Literature Review and Development Agenda”, pre-print, *Emerald Group Publishing Limited*, 1-34
- Nair, K. & Pandey, A. (2006): “Characteristics of Entrepreneurs: An Empirical Analysis”, *Journal of Entrepreneurship*, 15, 47-61
- Nicholson, L. & Anderson, A. (2005): “News and Nuances of the Entrepreneurial Myth and Metaphor: Linguistic Games in Entrepreneurial Sense-Making and Sense-Giving”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, March edition, 153-172
- Ogbor, John (2000): “Mythicizing and Reification in Entrepreneurial Discourse: Ideology-critique of Entrepreneurial Studies”, *Journal of Management Studies*, 37, 605-635
- Parkinson, Caroline (2005): “Meanings behind the language of social entrepreneurship”, *Lancaster University Management School*, 1-19
- Parkinson, C. & Howorth, C. (2008): “The language of social entrepreneurs”, *Entrepreneurship & Regional Development*, 20, 285-309
- Perren, Lew (200x): “Comparing Entrepreneurship and leadership: A textual analysis”, *The Council for Excellence in Management and Leadership*, 1-12
- Pittaway, Luke (2005): “Philosophies in entrepreneurship: a focus on economic theories”, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 11, 201-221
- Rindova et al (2009): “Entrepreneurship as Emancipation”, *Academy of Management Review*, 34, 477-491

- Sarasvathy, Saras (2004): "The questions we ask and the questions we care about: reformulating some problems in entrepreneurship research", *Journal of Business Venturing* 19, 707-717
- Schøtt, Thomas (2009): *Social and Commercial Entrepreneurship in Denmark 2009*, University of Southern Denmark, Kolding
- Schumpeter, Joseph (1934/1983): *The Theory of Economic Development*, Translation Publishers, London
- Shane, S. & Venkataraman, S. (2000): "The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research", *Academy of Management Review*, 25, 217-226
- Smith, Adam (1776/1993): *Wealth of Nations*, Oxford University Press, Oxford
- Steyaert, C. & Hjorth, D. (red) (2003): *New Movements in Entrepreneurship*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham
- Steyaert, C. & Katz, J. (2004): "Reclaiming the space of entrepreneurship in society: geographical, discursive and social dimensions", *Entrepreneurship & Regional Development*, 16, 179-196
- Steyaert, C. & Landström, H. (2008): "Bengt Johannisson's Contribution to Entrepreneurship and Small Business Research", *Global Award for Entrepreneurship Research*, 1-9
- Timmons, J. & Spinelli, S. (2007): *New Venture Creation – Entrepreneurship for the 21st Century*, McGraw-Hill, Boston
- Walstad, William (2002): "The Multiple Effects of Entrepreneurship on Philanthropy, Society and Education", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2, 1-18
- Wade et al (2003): "Becoming, Being and Belonging Entrepreneurial Establishment: Alternative views of the social construction of entrepreneurship", *Manchester Metropolitan University Business School*, 1-34
- Zahra, Shaker (2007): "Contextualizing theory building in entrepreneurship research", *Journal of Business Venturing*, 22, 443-453

3. Litteraturliste til entreprenørskab, historik og definitioner

- Anderson, Alistair (2005): "Enacted Metaphor: The Theatricality of the Entrepreneurial Process", *International Small Business Journal*, 23, 587-603
- Busenitz et al (2003): "Entrepreneurship Research in Emergence: Past Trends and Future Directions", *Journal of Management*, 29, 285-308
- Bygrave, William (1993): "Theory Building in the Entrepreneurship Paradigm", *Journal of Business Venturing*, 8, 255-280
- Bygrave, W. & Hofer, C. (1991): "Theorizing about Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory & Practice*, Winter edition, 13-22
- Cornelius et al (2006): "Entrepreneurial Studies: The Dynamic Research Front of a Developing Social Science", *Entrepreneurship Theory & Practice*, May edition, 375-398
- Drucker, Peter (1985): *Innovation and Entrepreneurship*, Elsevier, Oxford
- Gartner, William B. (1990): "What are we talking about when we talk about Entrepreneurship?", *Journal of Business Venturing*, 5, 15-28
- Gartner et al (2006): "Are You Talking to Me? The Nature of Community in Entrepreneurship Scholarship", *Entrepreneurship Theory & Practice*, May edition, 321-331
- Gartner, W. & Baker, T. (2008): *No Cash No Fear: Just So Stories for an Entrepreneurial Age*, egen udgivelse, USA
- Grant, P. & Perren, L. (2002): "Small Business and Entrepreneurial Research: Meta-theories, Paradigms and Prejudices", *International Small Business Journal*, 20, 185-211
- Grégoire et al (2006): "Is There Conceptual Convergence in Entrepreneurship Research? A Co-Citation Analysis of Frontiers of Entrepreneurship Research, 1981-2004", *Entrepreneurship Theory & Practice*, May edition, 333-371
- Groen, Aard (2005): "Knowledge intensive entrepreneurship in networks: Towards a multi-level/multi dimensional approach", *Journal of Enterprising Culture*, 13, 69-88
- Herron et al (1991): "Entrepreneurship Theory from an Interdisciplinary Perspective: Volume I", *Entrepreneurship Theory & Practice*, Winter edition, 7-12
- Hjorth, Daniel (2008): "Nordic Entrepreneurship Research", *Entrepreneurship Theory & Practice*, March, 313-338
- Landström, Hans (2008): *Pioneers in Entrepreneurship and Small Business Research*, Springer, New York

- Low, Murray (2001): “The Adolescence of Entrepreneurship Research: Specification of Purpose”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, Summer edition, 17-25
- Manimala, Mathew (2009): “Creativity and entrepreneurship”, in *The Routledge Companion to Creativity (red)*, Routledge Companions, London
- Mitchell et al (2007): “The Central Question in Entrepreneurial Cognition Research 2007”, *Entrepreneurship Theory & Practice*, January edition, 1-27
- Pittaway, Luke (2005): “Philosophies in entrepreneurship: a focus on economic theories”, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 11, 201-221
- Rindova et al (2009): “Entrepreneuring as Emancipation”, *Academy of Management Review*, 34, 477-491
- Schumpeter, Joseph (1934/1983): *The Theory of Economic Development*, Translation Publishers, London
- Shane, S. & Venkataraman, S. (2000): “The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research”, *Academy of Management Review*, 25, 217-226
- Smith, Adam (1776/1993): *Wealth of Nations*, Oxford University Press, Oxford
- Steyaert, C. & Landström, H. (2008): “Bengt Johannisson’s Contribution to Entrepreneurship and Small Business Research”, *Global Award for Entrepreneurship Research*, 1-9
- Timmons, J. & Spinelli, S. (2007): *New Venture Creation – Entrepreneurship for the 21st Century*, McGraw-Hill, Boston
- Walstad, William (2002): “The Multiple Effects of Entrepreneurship on Philanthropy, Society and Education”, *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2, 1-18
- Zahra, Shaker (2007): “Contextualizing theory building in entrepreneurship research”, *Journal of Business Venturing*, 22, 443-453

4 Litteraturliste til entreprenørskab, det entreprenante menneske

- Carland et al (1984): "Differentiating Entrepreneurs from Small Business Owners: A Conceptualization", *Academy of Management Review* 9, 354-359
- Carland et al (1988): "Who is an Entrepreneur? Is a Question Worth Asking", *American Journal of Small Business*, Spring edition, 33-39
- Chattopadhyay, R. & Ghosh, A. (2002): "Predicting Entrepreneurial Success: A Socio-psychological Study", *Journal of Entrepreneurship*, 11, 21-31
- Down, S. & Warren, L. (2007): "Constructing narratives of enterprise: clichés and entrepreneurial self-identity", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 14, 4-23
- Drakopoulou, S. & Anderson, A. (2007): "Mumpsimus and the Mything of the Individualistic Entrepreneur", *International Small Business Journal*, 25, 341-360
- Gartner, William B (1988): "Who Is an Entrepreneur? Is the Wrong Question", *Entrepreneurship Theory & Practice*, Spring edition, 47-68
- Gartner et al (1994): "Finding the Entrepreneur in Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory & Practice*, Spring edition, 5-9
- Goss, David (2005): "Schumpeter's Legacy? Interaction and Emotions in the Sociology of Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory & Practice*, March, 205-218
- Haynie et al (2010): "A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset", *Journal of Business Venturing*, 25, 217-229
- Hoang, H. & Gimeno, J. (2005): "Becoming an Entrepreneur: A Theory of Entrepreneurial Identity", *Insead education*, 1-38
- Howorth et al (2005): "Rethinking entrepreneurship methodology and definitions of the entrepreneur", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12, 24-40
- Jones, C. & Spicer, A. (2005): "The Sublime Object of Entrepreneurship", *Organization*, 12, 223-246
- Littunen, Hannu (2000): "Entrepreneurship and the characteristics of the entrepreneurial personality", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6, 295-309
- McClelland, David (1961): *The Achieving Society*, The Free Press, New York
- McGregor, Douglas (1960/2006): *The Human Side of Enterprise*, McGraw Hill, New York

Mills, C. & Pawson, K. (2006): "Enterprising talk: a case of self construction", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 12, 328-344

Mitchelmore, S. & Rowley, J. (2009): "Entrepreneurial Competencies: A Literature Review and Development Agenda", pre-print, *Emerald Group Publishing Limited*, 1-34

Nair, K. & Pandey, A. (2006): "Characteristics of Entrepreneurs: An Empirical Analysis", *Journal of Entrepreneurship*, 15, 47-61

Perren, Lew (200x): "Comparing Entrepreneurship and leadership: A textual analysis", *The Council for Excellence in Management and Leadership*, 1-12

Sarasvathy, Saras (2004): "The questions we ask and the questions we care about: reformulating some problems in entrepreneurship research", *Journal of Business Venturing* 19, 707-717

5. Litteraturliste til entreprenørskab, alternative perspektiver

- Ahl, Helene (2006): "Why Research on Women Entrepreneurs Needs New Directions", *Entrepreneurship Theory & Practice*, 30, 595-621
- Anderson, A. & Smith, R. (2007): "The moral spaces in entrepreneurship: an exploration of ethical imperatives and the moral legitimacy of being enterprising", *Entrepreneurship & Regional Development*, 19, 479-497
- Brennan, M. & McGowan, P. (2006): "Academic entrepreneurship: an exploratory case study", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 12, 144-164
- Chell, Elisabeth (2007): "Social Enterprise and Entrepreneurship: Towards a Convergent Theory of the Entrepreneurial Process", *International Small Business Journal*, 25, 4-26
- Chell, Elisabeth (2008): *The Entrepreneurial Personality – A Social Construction*, Routledge, London
- Cohen, L. & Musson, G. (2000): "Entrepreneurial Identities: Reflections from two Case Studies", *Organization*, 7, 31-48
- Cope, Jason (2005): "Researching Entrepreneurship through Phenomenological Inquiry: Philosophical and Methodological Issues", *International Small Business Journal*, 23, 163-189
- Downing, Stephen (2005): "The Social Construction of Entrepreneurship: Narrative and Dramatic Processes in the Coproduction of Organizations and Identities", *Entrepreneurship Theory & Practice*, March edition, 185-204
- Drayton, Bill (2005): "Everyone a Changemaker", *Association of American Colleges & Universities*, 8-11
- Fletcher, Denise (2006): "Entrepreneurial processes and the social construction of opportunity", *Entrepreneurship & Regional Development*, 18, 421-440
- Gupta et al (2009): "The Role of Gender Stereotypes in Perceptions of Entrepreneurs and Intentions to Become an Entrepreneur", *Entrepreneurship Theory & Practice*, March edition, 397-414
- Hamilton, Elanor (2006): "Whose Story is it Anyway? Narrative Accounts of the Role of Women in Founding and Establishing Family Business", *International Small Business Journal*, 24, 1-17
- Hjorth, D. & Steyaert, C. (red) (2004): *Narrative and Discursive Approaches in Entrepreneurship - A Second Movements in Entrepreneurship Books*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham
- Kupferberg, Feiwei (1998): "Humanistic entrepreneurship and entrepreneurial career commitment", *Entrepreneurship & Regional Development*, 10, 171-187

- Lawrence, Paul (xxxx): "Humanism in Business, Perspectives on the Development of Responsible Business in Society", *The Humanistic Management Network*, 1-6
- Liberg, Ingjerd (2008): "What are the conditions for female entrepreneurs in the Import and Export business inside Hedmark County in Norway?", *University College of Hedmark, presented at the Regional Studies Association in Prague*, 1-11
- Lindgren, M. & Packendorff, J. (2009): "Social constructionism and entrepreneurship", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15, 25-47
- Nicholson, L. & Anderson, A. (2005): "News and Nuances of the Entrepreneurial Myth and Metaphor: Linguistic Games in Entrepreneurial Sense-Making and Sense-Giving", *Entrepreneurship Theory & Practice*, March edition, 153-172
- Ogbor, John (2000): "Mythicizing and Reification in Entrepreneurial Discourse: Ideology-critique of Entrepreneurial Studies", *Journal of Management Studies*, 37, 605-635
- Parkinson, Caroline (2005): "Meanings behind the language of social entrepreneurship", *Lancaster University Management School*, 1-19
- Parkinson, C. & Howorth, C. (2008): "The language of social entrepreneurs", *Entrepreneurship & Regional Development*, 20, 285-309
- Schøtt, Thomas (2009): *Social and Commercial Entrepreneurship in Denmark 2009*, University of Southern Denmark, Kolding
- Steyaert, C. & Hjorth, D. (red) (2003): *New Movements in Entrepreneurship*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham
- Steyaert, C. & Katz, J. (2004): "Reclaiming the space of entrepreneurship in society: geographical, discursive and social dimensions", *Entrepreneurship & Regional Development*, 16, 179-196
- Wade et al (2003): "Becoming, Being and Belonging Entrepreneurial Establishment: Alternative views of the social construction of entrepreneurship", *Manchester Metropolitan University Business School*, 1-34

6. Litteraturliste til feltet entrepreneurship education

- Alberti, F. & Poli, S. (2005): "The Domain of Entrepreneurship Education: Key Issues", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2, 453-482
- Aronsson, Magnus (2004): "Education Matters – But Does Entrepreneurship Education? An Interview with David Birch", *Academy of Management Learning & Education*, 3, 289-292
- Bager, Torben (2006): "Entrepreneurship teaching and training in Denmark: Overview and policies", *International Danish Entrepreneurship Academy*, 1-9
- Bager, Torben (2008): "De videregående uddannelsesinstitutioners prioritering af undervisningen i entreprenørskab og IDEAs indsats for at påvirke ledelsernes prioritering", *International Danish Entrepreneurship Academy*, 1-12
- Béchar, J. & Grégoire, D (2005): "Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education", *Academy of Management Learning & Education*, 4, 22-43
- Beckman, G. & Cherwitz, R. (200X): "Intellectual Entrepreneurship as a Platform for Transforming Higher Education", ??, 88-101
- Beckman, G. & Cherwitz, R. (2009): "Intellectual Entrepreneurship – An Authentic Foundation for Higher Education Reform", *Planning for Higher Education*, July – Spetember, 27-36
- Blenker et al (2004): "Entrepreneurship education and university context", *The PILE Group – Århus School of Business*, 1-16
- Blenker et al (2006): "Entrepreneurship education – the New Challenge Facing the Universities", *Aarhus School of Business*, working paper, 1-162
- Brush et al (2003): "Doctoral Education in the Field of Entrepreneurship", *Journal of Management*, 29, 309-331
- Charney, A. & Libecap, G. (200X): "Impact of Entrepreneurship Education", *Kauffman Center*, 1-8
- Charney, A. & Libecap, G. (2002): "The Contribution of Entrepreneurship Education: An Analysis of the Berger Program", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1, 1-35
- Chattopadhyay, R. & Ghosh, A. (2002): "Predicting Entrepreneurial Success: A Socio-psychological Study", *Journal of Entrepreneurship*, 11, 21-31
- Cherwitz, R. & Sullivan, C. (2002): "Intellectual Entrepreneurship – A Vision for Graduate Education", *Change*, November – December, 23-27
- Christensen, P. & Kirketerp, A. (2006): "Entrepreneurial Action in Shaping Education for Entrepreneurship", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, 1-14

- Collins et al (2006): "Applying a Synergistic Approach in Entrepreneurship Education", *Management Learning*, 37, 335-354
- Eeden et al (2003): "Entrepreneurial traits of undergraduate students at selected South African tertiary institutions", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 9, 5-26
- European Commission (2005): "Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies", *Directorate-General for Enterprise and Industry*, 1-68
- Evald, M. & Kirketerp, A. (2006): "Evaluering af undervisning og underviseres kompetencer inden for iværksætteri/innovation ved de videregående uddannelsesinstitutioner", *Iværksætterakademiet IDEA*, 1-68
- Fayolle et al (2006): "Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology", *Journal of European Industrial Training*, 30, 701-720
- Fayolle, A. & Klandt, H. (red), (2006): *International Entrepreneurship Education. Issues and Newness*, Edward Elgar Publishing Limited, Cornwall
- Fayolle, Alain (red), (2007): *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume 1. A General Perspective*. Edward Elgar Publishing Limited, Cornwall
- 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
- Forsknings – og Innovationsstyrelsen (2007): "Universiteternes Iværksætterbarometer 2007", *Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling*, 1-23
- Forsknings – og Innovationsstyrelsen (2009): "Kortlægning af iværksætter – og entreprenørskabskurser ved de 8 danske universiteter – 2009", *Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling*, 1-65
- Francis, H. & Cowan, J. (2008): "Forstering an action-reflection dynamic amongst student practitioners", *Journal of European Industrial Training*, 32, 336-346
- Galloway et al (2006): "Identifying entrepreneurial potential in students", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January, 1-20
- Gartner, W. & Vesper, K. (1994): "Experiments in Entrepreneurship Education: Successes and Failures", *Journal of Business Venturing*, 9, 179-187
- Gibb, Allan (2002): "In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge", *International Journal of Management Reviews*, 4, 233-269
- Gibb, Alan (2005): "Towards the Entrepreneurial University – entrepreneurship education as a lever for change", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, 1-13

- Gibb, A. & Hannon, P. (2006): "Towards the Entrepreneurial University?", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 73-110
- Gorman et al (1997): "Some Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Enterprise Education and Education for Small Business Management: A Ten-Year Literature Review", *International Small Business Journal*, 15, 56-77
- Greene, F. & Saridakis, G. (2007): "Understanding the Factors Influencing Graduate Entrepreneurship", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, March, 1-69
- Hannon, Paul (2006): "Graduate Entrepreneurship in the UK: Defining a Research and Education Policy Framework", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January, 1-23
- Hannon, Paul (2006): "Teaching Pigeons to Dance: Sense and Meaning in Entrepreneurship Education", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January, 1-29
- Hannon, Paul: "The Journey from Student to Entrepreneur: A Review of the existing research into graduate entrepreneurship", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January, 1-24
- Hegarty, C. & Jones, C. (2008): "Graduate entrepreneurship: more than a child's play", *Education & Training*, 50, 626-637
- Herlau, H. & Tetzschner, H. (2006): *Kubuskonceptet – prejektledelse og innovation*, Samfundslitteratur, København
- Holcomb et al (2009): "Architecture of Entrepreneurial Learning: Exploring the Link Among Heuristics, Knowledge, and Action", *Entrepreneurship Theory & Practice*, January edition, 167-192
- Jack, S. & Anderson, A. (1999). Entrepreneurship education within the enterprise culture. Producing reflective practitioners. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 3, 110-125
- Johannisson, Bengt (1991): "University training for entrepreneurship: Swedish approaches", *Entrepreneurship & Regional Development*, 3, 67-82
- Johannisson et al (1998): "University Training for Entrepreneurship – An Action Frame of Reference", *European Journal of Engineering Education*, 23, 477-496
- Jones, Colin (2006): "Constructive Alignment: A Journey for New Eyes", *Journal of Enterprising Culture*, 14, 291-306
- Jones-Evans et al (2000): "Developing entrepreneurial graduates: an action-learning approach", *Education & Training*, 42, 282-288

- Katz, Jerome (2003): "The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999", *Journal of Business Venturing*, 18, 283-300
- Kirby, David (2006): "Creating Entrepreneurial Universities: A Consideration", *National Council for Graduate Entrepreneurship*", January, 1- 17
- Kirketerp, Anne (2010): "Pædagogik og didaktik i entreprenørskabsundervisningen på de videregående uddannelser i et foretagsomhedsperspektiv", *Institut for Entreprenørskab og relationsledelse ved Syddansk Universitet*, 1-386
- Kollerup, F. & Thorball, J. (2005): *Innovation for ildsjæle og vandbærere – resultater med målbevidst kreativitet*, Børsens Forlag, København
- Krummes, Jacob, red (2010): "Dimmitendundersøgelse 2009", *Karrierecentret ved Syddansk Universitet*, 1-62
- Kuehn, Kermit (2008): "Entrepreneurial Intentions Research: Implications for Entrepreneurship Education", *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 87-98
- Kuratko, Donald (2005): "The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges", *Entrepreneurship Theory & Practice*, September edition, 577-597
- Lynfort, Tine (2010): "Legal Aliens in Entrepreneurship – An Analysis of Entrepreneurship Education and Humanistic Students", *International Review of Entrepreneurship – in review*
- Lynfort, Tine (2010 – in progress): "Operationen lykkes hvis studenten overlever – en diskussion af det refleksives betydning i en handlingsorienteret undervisning", *i antologi om entreprenørskabsundervisning fra Aarhus Universitet 2011*
- Mars, Matthew (2007): "The Diverse Agendas of Faculty within an institutionalized model of Entrepreneurship Education", *Journal of Entrepreneurship Education*, 10, 43-62
- Miclea, M. (2004). "Learning To Do" as a Pillar of Education and Its Links to Entrepreneurial Studies in Higher Education: European Contexts and Approaches. *Higher Education in Europe*, 2, 221-231
- Neck et al (2007): "Teaching Entrepreneurial Mindset: Lessons from Dead Poets Society", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 5, 175-192
- Nielsen et al (2009): *Entreprenørskab i teori og praksis – paradokser i spil*, IDEA, Kolding
- Page et al, red (2009): *Handbook of University-wide Entrepreneurship Education*, Edward Elgar, Cheltenham UK
- Pillis, E. & Meilich, O. (2006): "Think Entrepreneur, Think Male? Business Students' Assumptions about a Hypothetical Entrepreneur", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 3-18

- Pittaway, L. & Cope, J. (2007): "Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence", *International Small Business Journal*, 25, 479-510
- Pittaway, L. & Hannon, P. (2006): "The State of Entrepreneurship Education: A Review of the United Kingdom", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 37-40
- Pittaway, L. & Hannon, P. (2007): "Institutional Strategies for Developing Enterprise Education: A Conceptual Analysis", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January, 1-24
- Pittaway et al (2009): "Assessment practice in enterprise education", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15, 71-93
- Plumby et al (2008): "Developing Entrepreneurial Competencies: A Student Business", *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 17-28
- Pruett et al (2009): "Explaining entrepreneurial intentions of university students: a cross-cultural study", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15, 571-594
- Rinne, R. & Koivula, J (2005): "The Changing Place of University and a Clash of Values. The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society. A Review of the Literature", *Higher Education Management and Policy*, 17, 91-123
- Routamaa, V. & Miettinen, A. (2007): "Awareness of Entrepreneurial Personalities: A Prerequisite for Entrepreneurial Education", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January edition, 1-11
- Segal et al (2005): "The motivation to become an entrepreneur", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 11, 42-57
- Shattock, Michael (2005): "European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge The Theoretical Context", *Higher Education Management and Policy*, 17, 13-25
- Souitaris et al (2006): "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
- Sørensen, Suna (2007): "Becoming a Student Entrepreneur", *Aalborg University*, 1-297
- Sørensen, O. & Ivang, R. (2003): "Mod en innovations – og iværksætterkultur på Ålborg Universitet, 2. rapport", *Institut for Erhvervsstudier, Aalborg Universitet*, 1-38
- Verduyn, K. & Jansen, P. (2005): "Entrepreneurial Myths: Using Biographies and (Ante)Narrative Research Methods in Entrepreneurship Education", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 3, 229-244
- Vesper, K. & Gartner, W. (xxxx): "Has There Been Progress in Entrepreneurship....", find forside!

Wilson, N. & Stokes, D. (2006): "Entrepreneurship Education: The Road Less Travelled", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, May edition, 1- 17

Winfield, Idee (2005): "Forstoring Social Entrepreneurship through Liberal Learning in the Social Sciences", *Association of American Colleges & Universities*, spring edition, 15-18

7. Litteratur til entrepreneurship education, strategisk niveau

- Alberti, F. & Poli, S. (2005): "The Domain of Entrepreneurship Education: Key Issues", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2, 453-482
- Aronsson, Magnus (2004): "Education Matters – But Does Entrepreneurship Education? An Interview with David Birch", *Academy of Management Learning & Education*, 3, 289-292
- Bager, Torben (2008): "De videregående uddannelsesinstitutioners prioritering af undervisningen i entreprenørskab og IDEAs indsats for at påvirke ledelsernes prioritering", *International Danish Entrepreneurship Academy*, Kolding, 1-12
- Béchar, J. & Grégoire, D (2005): "Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education", *Academy of Management Learning & Education*, 4, 22-43
- Brush et al (2003): "Doctoral Education in the Field of Entrepreneurship", *Journal of Management*, 29, 309-331
- European Commission (2005): *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies*, Directorate-General for Enterprise and Industry, Brussels
- Fayolle, A. & Klandt, H. (red), (2006): *International Entrepreneurship Education. Issues and Newness*, Edward Elgar Publishing Limited, Cornwall
- Fayolle, Alain (red), (2007): *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume 1. A General Perspective*. Edward Elgar Publishing Limited, Cornwall
- Gartner, W. & Vesper, K. (1994): "Experiments in Entrepreneurship Education: Successes and Failures", *Journal of Business Venturing*, 9, 179-187
- Gibb, Allan (2002): "In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge", *International Journal of Management Reviews*, 4, 233-269
- Gibb, A. & Hannon, P. (2006): "Towards the Entrepreneurial University?", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 73-110
- Gorman et al (1997): "Some Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Enterprise Education and Education for Small Business Management: A Ten-Year Literature Review", *International Small Business Journal*, 15, 56-77
- Hannon, Paul (2006): "Teaching Pigeons to Dance: Sense and Meaning in Entrepreneurship Education", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January, 1-29

Hannon, Paul (2006): "Graduate Entrepreneurship in the UK: Defining a Research and Education Policy Framework", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January, 1-23

Hannon, Paul: "The Journey from Student to Entrepreneur: A Review of the existing research into graduate entrepreneurship", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January, 1-24

Katz, Jerome (2003): "The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999", *Journal of Business Venturing*, 18, 283-300

Kirby, David (2006): "Creating Entrepreneurial Universities: A Consideration", *National Council for Graduate Entrepreneurship*", January, 1- 17

Kuratko, Donald (2005): "The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges", *Entrepreneurship Theory & Practice*, September edition, 577-597

Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2007): *Universiteternes Iværksætterbarometer 2007*, København

Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2010): *Strategi for uddannelse i entreprenørskab*, København, 1- 32

Pittaway, L. & Cope, J. (2007): "Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence", *International Small Business Journal*, 25, 479-510

Pittaway, L. & Hannon, P. (2006): "The State of Entrepreneurship Education: A Review of the United Kingdom", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 37-40

Pittaway, L. & Hannon, P. (2007): "Institutional Strategies for Developing Enterprise Education: A Conceptual Analysis", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January, 1-24

Rinne, R. & Koivula, J (2005): "The Changing Place of University and a Clash of Values. The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society. A Review of the Literature", *Higher Education Management and Policy*, 17, 91-123

Shattock, Michael (2005): "European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge The Theoretical Context", *Higher Education Management and Policy*, 17, 13-25

Vesper, K. & Gartner, W. (xxxx): "Has There Been Progress in Entrepreneurship....", find forside!

West et al (2009): *Handbook of University-wide Entrepreneurship Education*, Edward Elgar, Cheltenham, UK

8. Litteraturliste til entrepreneurship education, operationelt niveau

- Bager, Torben (2006): "Entrepreneurship teaching and training in Denmark: Overview and policies", *International Danish Entrepreneurship Academy*, 1-9
- Barnett, Ronald (2000): "University knowledge in an age of supercomplexity", *Higher Education*, 40, 409-422
- Beckman, G. & Cherwitz, R. (200X): "Intellectual Entrepreneurship as a Platform for Transforming Higher Education", ??, 88-101
- Beckman, G. & Cherwitz, R. (2009): "Intellectual Entrepreneurship – An Authentic Foundation for Higher Education Reform", *Planning for Higher Education*, July – Spetember, 27-36
- Blenker et al (2004): "Entrepreneurship education and university context", *The PILE Group – Århus School of Business*, 1-16
- Blenker et al (2006): "Entrepreneurship education – the New Challenge Facing the Universities", *Aarhus School of Business*, working paper, 1-162
- Charney, A. & Libecap, G. (200X): "Impact of Entrepreneurship Education", *Kauffman Center*, 1-8
- Charney, A. & Libecap, G. (2002): "The Contribution of Entrepreneurship Education: An Analysis of the Berger Program", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1, 1-35
- Chattopadhyay, R. & Ghosh, A. (2002): "Predicting Entrepreneurial Success: A Socio-psychological Study", *Journal of Entrepreneurship*, 11, 21-31
- Cherwitz, R. & Sullivan, C. (2002): "Intellectual Entrepreneurship – A Vision for Graduate Education", *Change*, November – December, 23-27
- Chia, Robert (1996): "Teaching Paradigm shifting in Management Education: University Business Schools and the Entrepreneurial Imagination", *Journal of Management Studies*, 33, 409-428
- Christensen, P. & Kirketerp, A. (2006): "Entrepreneurial Action in Shaping Education for Entrepreneurship", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, 1-14
- Collins et al (2006): "Applying a Synergistic Approach in Entrepreneurship Education", *Management Learning*, 37, 335-354
- Eeden et al (2003): "Entrepreneurial traits of undergraduate students at selected South African tertiary institutions", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 9, 5-26

- Evald, M. & Kirketerp, A. (2006): "Evaluering af undervisning og underviseres kompetencer inden for iværksætter/innovation ved de videregående uddannelsesinstitutioner", *Iværksætterakademiet IDEA*, 1-68
- Fayolle et al (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
- Forsknings – og Innovationsstyrelsen (2007): "Universiteternes Iværksætterbarometer 2007", *Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling*, 1-23
- Forsknings – og Innovationsstyrelsen (2009): "Kortlægning af iværksætter – og entreprenørskabskurser ved de 8 danske universiteter – 2009", *Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling*, 1-65
- Francis, H. & Cowan, J. (2008): "Forstering an action-reflection dynamic amongst student practitioners", *Journal of European Industrial Training*, 32, 336-346
- Galloway et al (2006): "Identifying entrepreneurial potential in students", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January, 1-20
- Gibb, Alan (2005): "Towards the Entrepreneurial University – entrepreneurship education as a lever for change", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, 1-13
- Gibb et al (2009): "Leading the Entrepreneurial University – meeting the entrepreneurial development need of higher education institutions", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, October, 1-43
- Greene, F. & Saridakis, G. (2007): "Understanding the Factors Influencing Graduate Entrepreneurship", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, March, 1-69
- Hegarty, C. & Jones, C. (2008): "Graduate entrepreneurship: more than a child's play", *Education & Training*, 50, 626-637
- Herlau, H. & Tetzschner, H. (2006): *Kubuskonceptet – projektledelse og innovation*, Samfundslitteratur, København
- Holcomb et al (2009): "Architecture of Entrepreneurial Learning: Exploring the Link Among Heuristics, Knowledge, and Action", *Entrepreneurship Theory & Practice*, January edition, 167-192
- Johannisson, Bengt (1991): "University training for entrepreneurship: Swedish approaches", *Entrepreneurship & Regional Development*, 3, 67-82

- Johannisson et al (1998): "University Training for Entrepreneurship – An Action Frame of Reference", *European Journal of Engineering Education*, 23, 477-496
- Johannisson et al (19xx): "Intellectual Entrepreneurship – Emerging Identity in a Learning Perspective", egen udgivelse, 1-11
- Jones, Colin (2006): "Constructive Alignment: A Journey for New Eyes", *Journal of Enterprising Culture*, 14, 291-306
- Jones-Evans et al (2000): "Developing entrepreneurial graduates: an action-learning approach", *Education & Training*, 42, 282-288
- Kollerup, F. & Thorball, J. (2005): *Innovation for ildsjæle og vandbærere – resultater med målbevidst kreativitet*, Børsens Forlag, København
- Kuehn, Kermit (2008): "Entrepreneurial Intentions Research: Implications for Entrepreneurship Education", *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 87-98
- Louw et al (2003): "Entrepreneurial traits of undergraduate students at selected South African tertiary institutions", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 9, 5-26
- Mars, Matthew (2007): "The Diverse Agendas of Faculty within an institutionalized model of Entrepreneurship Education", *Journal of Entrepreneurship Education*, 10, 43-62
- Neck et al (2007): "Teaching Entrepreneurial Mindset: Lessons from Dead Poets Society", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 5, 175-192
- Nielsen et al (2009): *Entrepenørskab i teori og praksis – paradokser i spil*, IDEA, Kolding
- Pillis, E. & Meilich, O. (2006): "Think Entrepreneur, Think Male? Business Students' Assumptions about a Hypothetical Entrepreneur", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 3-18
- Pittaway et al (2009): "Assessment practice in enterprise education", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15, 71-93
- Pittaway, L. & Cope, J. (2007): "Simulating Entrepreneurial Learning: Integrating Experimental and Collaborative Approaches to Learning", *Management Learning*, 38, 211-233
- Plumby et al (2008): "Developing Entrepreneurial Competencies: A Student Business", *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 17-28
- Pruett et al (2009): "Explaining entrepreneurial intentions of university students: a cross-cultural study", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15, 571-594
- Routamaa, V. & Miettinen, A. (2007): "Awareness of Entrepreneurial Personalities: A Prerequisite for Entrepreneurial Education", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, January edition, 1-11

Segal et al (2005): "The motivation to become an entrepreneur", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 11, 42-57

Souitaris et al (2006): "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

Verduyn, K. & Jansen, P. (2005): "Entrepreneurial Myths: Using Biographies and (Ante)Narrative Research Methods in Entrepreneurship Education", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 3, 229-244

Wilson, N. & Stokes, D. (2006): "Entrepreneurship Education: The Road Less Travelled", *National Council for Graduate Entrepreneurship*, May edition, 1- 17

Winfield, Idee (2005): "Forstoring Social Entrepreneurship through Liberal Learning in the Social Sciences", Association of American Colleges & Universities, spring edition, 15-18

9. Litteraturliste til feltet Humaniora

- Andersen, Helle (2006): *Humanister er også iværksættere!*, Ny Viden, Odense
- Bach-Nielsen, Carsten (2002): *Dannelse, Uddannelse, Universiteter*, Aarhus Universitetsforlag
- Barnett, Ronald (2000): "University knowledge in an age of supercomplexity", *Higher Education*, 40, 409-422
- Bergenholtz, Carsten (2005): *Filosofiske kompetencer i forhold til arbejdsmarkedet; interview med Morten Hesseldahl*, ukendt udgiver
- Bock, E. & Laursen, U. (2008): *Humaniora er blevet erhvervslivets kæledægge*, Altinget, København
- Boeskov et al (2005): *Humanister i praksis – en undersøgelse af humanisters kompetencer, muligheder og vilkår i erhvervslivet*, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, København
- Bredsdorff et al (1979): *Til Glæden – Om humanisme og humaniora*, Gyldendal, København
- Capacent Epnion og partnere (2007): *Humanisters veje fra uddannelse til job – Humanistundersøgelsen 2007*, Capacent Epnion, København
- Coehn et al (1995): *The Humanities, In Memoriam*, Academic Questions, Winter 1994/95
- Cole, Bruce (2002): *Shoring Up the Humanities*, Academic Questions, Spring 2002
- Connor, W. R. (200X): *Liberal Arts Education in the Twenty-first Century*, Kenan Center Quality Assurance Conference, North Carolina
- Curtler, Hugh (2006): *Culture Studies vs. the Liberal Arts*, Academic Questions, Winter 2006/07
- Fink et al (2004): *Humanistisk viden i et vidensamfund*, Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation, København
- ForskerForum (2004): *Humanioras berettigelse og formål*, København
- Frølund et al (2009): *Humaniora – erhvervslivets grundstof*, Forlaget Academica, København
- Guilbert, Pia (2006): *Innovative Humanister*, Københavns Universitet, København
- Hastrup, Kirsten (1999): *Viljen til Viden – en humanistisk grundbog*, Gyldendal, København
- Hocutt, Max (1991): *Humanities? No. Liberal Arts? Yes*, Academic Questions, Winter 1990/91
- Jensen et al (2004): *The Object of Study in the Humanities*, Museum Tusulanum Press, København

- Laursen, Per Fibæk (2001): *Ind på Humaniora – om humanistiske studiers popularitet, historie og hemmeligheder*, Gyldendal, København
- Kjørup, Søren (2008): *Menneskevidenskaberne – problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde
- Kristensen et al (2007): *Ideer om et universitet*, Aarhus Universitetsforlag, Århus
- Middelbo, Trine (2007): *Humaniora, Innovation og entrepreneurship*, Københavns Universitet, København
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2005): *Det innovative humaniora og samfundsvidenskab – oplæg til en forskningspolitisk handlingsplan*, VTU, København
- NFO Genius og partnere (2004): *Humanister i erhvervslivet – en undersøgelse om humanisters kompetencer set med erhvervslivets øjne*, NFO Genius, København
- Riisager, M. & Herting, S. (2004): *Kompetencer i spil – Erhvervslivets ønsker til humanisterne*, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Fakultet, København
- Plauborg, Hans (2006): *Brugerbetalning giver færre humanister*, Information, København
- Silber, John (2001): *The Alienation of the Humanities*, Academic Questions, Summer 1989
- Sørensen, S. & Sørensen, O. (2006): *Iværksætterpuls 2006*, Aalborg Universitet
- Vestergaard, Sys (2004): *Skjulte kompetencer*, Information, København
- Vestergaard, Sys (2004): *Humanister skal være mere målrettede*, Information, København
- Whitaker, Albert (2002): *Critical Thinking in the Tower Ivory*, Academic Questions, Winter 2002/03
- Qvortrup, Lars (2005): *Humaniorahetz – dumhed eller forskningspolitik?*, Syddansk Universitet, Odense

Dansk resumé

I forlængelse af de første erfaringer med at udbyde uddannelser på humaniora på Syddansk Universitet med entreprenant indhold, blev dette forskningsprojekt initieret som et forsøg på at undersøge og skabe viden om kombinationen humaniora og entreprenørskab.

Afhandlingen tager sit udgangspunkt konstateringen af en inkonsistens mellem faktisk aktivitetsniveau blandt humanister og på humaniora i relation til entreprenørskab som udtrykt ved andel af entreprenante fag på de humanistiske fakulteter på de danske universiteter og antallet af humanister, der bliver iværksættere, og en manglende opmærksomhed på dette aktivitetsniveau i de humanistiske og entreprenante forskningsfelter. Tilsyneladende har ingen af de to felter endnu oparbejdet en bevidsthed om, at humanister ser ud til at have tendens til at blive iværksættere i højere grad end andre universitære fagligheder samtidig med, at man på strategisk niveau ønsker at indføre den entreprenante arbejdsform i alle dele af det danske uddannelsessystem – eksemplificeret ved den nationale strategi for uddannelse i entreprenørskab, og indskrivningen af ambitioner indenfor entreprenørskabsaktiviteter i de danske universiteters udviklingskontrakter.

Projektet griber således fat i en endnu uudforsket kobling, som delvist allerede er igangsat i praksis i undervisningen, og gennem humanisters egne entreprenante tiltag.

Indledningsvist fremlægges og diskuteres den metodologiske ramme, som undersøgelserne foretages indenfor. Videnskabsteoretisk falder valget på en dialektisk variant af socialkonstruktionismen, der søger at etablere et videngrundlag, der hviler på forudsætninger om, at fænomenet bør undersøges med blik for modsætninger, vekselvirkninger, nye synteser, sociale fællesskaber, identitet, kontekster, samt forholdet mellem teori og praksis. Dette bevirker, at der åbnes op for en afhandling, der er bevidst om, at alle valg er formet af denne tilgang, og at hvert valg medfører nye valg med muligheden for at besvare spørgsmål på bestemte måder.

Ydermere anvendes case studie tilgangen som metodisk ramme for projektet, hvor en kvalitativ toning argumenteres for bedst at matche de to overordnede forskningsspørgsmål, der gengives nedenfor:

- 1) Hvordan kan den endnu manglende forskningsmæssige interesse for de stigende entreprenante aktiviteter på humaniora beskrives og forklares?

Og

- 2) Hvorledes arbejder humanistiske studerende entreprenante som en del af deres uddannelse?

Som følge af de to spørgsmåls rækkefølge og karakter, samt udgangspositionen, hvor det interpendente forhold mellem teori og praksis fremhæves, tilrettelægges case studiet herefter som en samlet helhed. Det første forskningsspørgsmål søges besvaret ved en teoretisk analyse af felterne entreprenørskab, entrepreneurship education og humaniora, hvor hvert felts toneangivende litteratur

og logikker analyseres med henblik på at kunne vurdere svaret på den manglende kobling ud fra det enkelte felts præmisser.

Det påvises, at det overordnede forskningsfelt entreprenørskab har bidraget til en social konstruktion af det entreprenante menneske og den entreprenante aktivitet som bestående af en oprindelig profil, kendetegnet ved bestemte karakteristika, og forskellige elaboreringer af andre former for entreprenørskab, som eksempelvis akademisk, socialt og kønsspecifikt. Identifikationen af et mindre antal entreprenante karakteristika, som fortsat rekonstruerer entreprenøren som en delvis stereotyp, medfører, at nye former for entreprenørskab bliver sat i forhold til dette. Samtidig viser analysen, at feltets efterhånden etablerede forståelse af sig selv som åbent og mangfoldigt udfordres af en opgørelse over den udvalgte litteraturs direkte og indirekte definitioner på det entreprenante. Det resulterer i en konstatering af, at man fortsat forstår og undersøger det entreprenante som relativt snævert i form af virksomhedsopstart og med tilbøjelighed til at fokusere på personen i stedet for aktiviteten, selvom man har etableret konsensus om det modsatte. Ydermere identificeres en af feltet tilsyneladende enighed om en opfattelse af den entreprenante proces, som trækkes med videre over i den næste del af case studiet – omend tilpasset til den socialkonstruktionistiske tilgang; konstruktion, evaluering og udnyttelse af muligheder.

Den næste del af den teoretiske analyse beskæftiger sig med feltet entrepreneurship education, idet dette underfelt indenfor entreprenørskab korresponderer med projektets undersøgelsesmæssige placering af fænomenet, nemlig i en undervisningsmæssig sammenhæng. Her identificeres en mulighed for at dele feltet op i et strategisk og et operationelt niveau. På det strategiske niveau fokuserer litteraturen på at konstruere en bred tilgang til entreprenante aktiviteter på de videregående uddannelser ud fra devicen om, at det entreprenante i princippet er relevant for alle typer studerende. På det operationelle niveau, der indbefatter empiriske undersøgelser og mere praktisk orienterede bud på entreprenørskabsundervisning, snævrer fokus sig ind, idet den entreprenante studerende kontinuerligt konstrueres som en 'business student'. Der er således en inkonsistens mellem de strategiske aktører i feltet, der arbejder for at udbrede entreprenørskab i hele uddannelsessystemet, og de forskere, der beskæftiger sig med at forstå entreprenørskab blandt studerende som empirisk virkelighed.

Analysen af det humanistiske felt afdækker en kompleks historie om en del af universitetet, der fortsat udfordres af flere strømninger, der forsøger at konstruere humaniora på forskellig vis. Litteraturen kendetegnes ved modsatrettede ressourcer og forståelse af det humanistiske, der enten kan anvendes til at argumentere for, at humanister har signifikant potentiale i relation til entreprenørskab og innovation, da der er sammenfald i kompetencer, eller modsat argumenterer for, at de forretningsmæssige aspekter af entreprenørskab står i opposition til humanioras mål og virke, hvorfor de to fagområder ikke anses for kompatible. Også her lokaliseres et antal ord fra begge strømninger i litteraturen om humaniora, som sammenlignes med de entreprenante kendetegn. Det viser sig, at nogle af de identificerede ord om de to typer – humanisten og entreprenøren – er sammenfaldende, mens andre udgør modsætninger.

Det konkluderes, at det første forskningsspørgsmål kan besvares ved at finde forklaringer i alle tre forskningsfelter, der tilsammen danner flere svar (og igen flere spørgsmål) på, hvorfor der endnu ikke er etableret en tydelig forskningsmæssig interesse for et fænomen i fremvækst. I alle tre felter opererer man med sociale konstrukter af de to typer, der bunder i en ikke bevidstliggjort erkendelse af, at der fortsat er mentale modeller på spil, når man skal beskrive sig selv og 'den anden'. Samtidig er der tegn på, at felterne er begyndt at åbne op for en imødekommenhed overfor hverandre, men at der er en tidsmæssig forsinkelse, når man sammenligner den faktiske virkelighed på humaniora på de danske universiteter med forståelsen af, hvem den entreprenante studerende er, og hvor man derfor skal placere sin strategiske og operationelle indsats i arbejdet med at skabe Det Entreprenante Universitet.

Som en central dimension i den teoretiske analyse identificeres to begreber – action og reflection – som udtryk for to grundlæggende arbejdslogikker i henholdsvis det entreprenante og det humanistiske univers. Disse to begreber argumenteres sammen som en understregning af, at den indtil nu manglende forbindelse mellem de to felter kan findes ved at samtænke dem som to vigtige aspekter i den entreprenante proces for universitetsstuderendes vedkommende. Denne understregning af behovet for begge måder at tænke og arbejde på konstrueres som en central bestanddel af det entreprenantes fortsatte ekspansion på eksempelvis humaniora.

Disse erkendelser bæres med videre i den anden del af case studiet, der har til formål at besvare det andet forskningsspørgsmål, som peger på en empirisk undersøgelse af, hvordan humaniorastuderende arbejder med entreprenørskab som en (obligatorisk) del af deres universitetsuddannelse. Her benyttes de teoretiske analyser til udviklingen af et antal antagelser, der arbejdes ind i en konceptuel ramme, som skal guide det kvalitative case studie. Fokus lægges på kontekstuelle betingelser i både rammen og i kraft af udvælgelsen af de cases, som bliver omdrejningspunktet for undersøgelserne. Seks grupper af humanistiske studerende på henholdsvis RUC og SDU følges i og udenfor undervisningen gennem et semester gennem øvelser, observationer, interviews, og ved at få adgang til deres projekt – og forretningsplaner, som deres udviklede ideer sættes ind i. De seks cases konstrueres som (ud)dannelsesrejser for at illustrere, at der er fokus på bevægelserne, oplevelserne, og deres rejse ind i et for dem ukendt territorium. Analysen viser, at grupperne gennemløber den entreprenante proces ved både at anvende action og reflection. Dog ser det ud til, at det for de studerende på SDUs vedkommende spiller en stor rolle, at der ikke er indbygget et krav om udnyttelsesdimensionen i deres studieordning, hvorfor de vælger *ikke* at realisere deres ideer. Således nedtones action elementet. På RUC ligger kravet om gennemførelse indlejret i både de formelle rammer og i kraft af undervisningen, hvorfor deres store udfordring snarere bliver at få plads til reflection aspektet, som alle seks grupper finder vigtigt for at kunne legitimere sig selv som entreprenante studerende i en universitær kontekst.

Efterfølgende fremkommer afhandlingens bidrag ved hjælp af tre dialektiske skemaer, der beskriver konsekvensene af status, og mulighederne for fortsat integration mellem humaniora og entreprenørskabsundervisning indenfor teori og praksis, forskning og uddannelse, samt de to felter respektivt. I forlængelse af dette videreudvikles den konceptuelle ramme til en model for Den Entreprenante Læreproces, hvor både de teoretiske og de empiriske erkendelser er fundamentet.

Modellen foreslås anvendelig i både en undervisningsmæssig og forskningsmæssig sammenhæng, da den tilbyder en procesorienteret ramme med fokus på signifikante elementer i selvsamme proces, som er relevante, når man har med entreprenørskabsundervisning blandt universitetsstuderende at gøre.

Slutteligt fremstilles i afhandlingen et diskuterende kapitel inden den egentlige opsamling og konklusion, hvor projektets forudsætninger og erkendelser udsættes for en (selv)kritisk vurdering. Her fremgår det blandt andet, at der ville have været andre veje at følge i forsøget på at skabe ny viden om en endnu uudforsket konstellation, og at nogle perspektiver med fordel kunne have været anlagt for at gøre undersøgelserne endnu dybere og bredere.

Konklusionen afrunder afhandlingen ved at konstatere, at forskerens egen (ud)dannelsesrejse har bragt hende ind i to fagtraditioner, der på hver sin måde konstruerer humanisters muligheder – eller mangel på samme – i relation til entreprenørskab snarere ud fra forestillinger om to meget forskellige felter, end ud fra de punkter, som kan forbinde dem.

Afhandlingen er ikke et forsøg på at finde en kobling uanset felternes holdninger til fænomenet humanister og entreprenørskab, men en undersøgelse og analyse af, hvilke barrierer og muligheder, der ligger i de tre felters egne konstruktioner af sig selv og de andre for derved at skabe fundamentet for en fortsat udvikling af en diskussion, som blev identificeret som analytisk greb; 'Who Is An Entrepreneur?' er et relevant spørgsmål at stille, idet entreprenørskabsundervisning er et ganske nyt fænomen på de danske universiteter, og fordi felterne stadig opererer med delvist fastfrosede billeder af, hvilke fagligheder, der er mest interessante at konstruere som potentielt entreprenante, selvom andre måske leverer flere iværksætterspirer og nødvendige kompetencer. I fremtiden er der brug for, at man både indenfor humaniora og entrepreneurship education forholder sig til, hvordan man kan anskue hvem og hvad en entreprenant studerende er samtidig med, at man arbejder på at integrere det nye i form af action med det kendte, den kritisk reflektive kompetence, så fænomenet finder sin ben at stå på i en universitær kontekst, der ikke uden videre vil acceptere at omfavne handling uden refleksion.

English summary

This research project takes its point of departure in the diverse landscape of entrepreneurial activities at the Danish universities with special emphasis on the humanities. For the past 5-7 years, there has been an increasing ambition at government level to introduce the entrepreneurial way of working in all units of the educational system. As with all new initiatives, they start one place and develop from this and like similar movements internationally, the Danish movement has started with a focus on business and management student as well as technical oriented students in the belief that those student types are the most likely to start up new businesses and to embrace the new entrepreneurial student identity.

At the same time, there has been an increasing amount of courses and activities at the humanities, where the first experiences at the University of Southern Denmark have shown that humanistic students have both potential and adjustment issues when they participate in courses with entrepreneurial content as a part of their university education. Looking at statistical overviews of different types of students starting up businesses it is documented that the humanistic students are the most active. This has challenged the general picture of The Entrepreneurial Student and has led to a project that consists of two research questions:

- 1) How can the up until now lacking research interest in the increasing activities at the humanities into entrepreneurship be described and explained?

And

- 2) How do humanistic students work with entrepreneurship as a part of their education?

As a consequence of the research questions and their order combined with the chosen methodology, based on social constructionism and an interdependent relationship between theory and practice, a qualitative case study is chosen as the overall method.

The first research question is investigated through a theoretical analysis of the three involved research communities; the overall field of entrepreneurship, the subfield of entrepreneurship education and the field of humanities. Relevant literature and logics related to the question are identified in the order to offer explanations on why the research in each field has not yet focused on humanistic students as potential entrepreneurs in spite of the factual activities revealed in statistics.

Through an analysis of definitions of entrepreneurship in the chosen literature it is argued that the field of entrepreneurship continues to socially construct entrepreneurs as 'bearers' of certain characteristics that has not developed significantly in many years and that new units of analysis are treated as elaborations of the original picture of an entrepreneurial person and the entrepreneurial activity as confident, risk-taking and rational actors starting up new ventures. This is compared to an identified tendency within the field to understand the research community as multi-disciplined and fragmented with rather high openness towards newcomers. The analysis also locates a generally accepted definition of the entrepreneurial process based on Shane & Ventakaramans description that

is brought on into the rest of the project and adjusted into the social constructionism approach; the entrepreneurial process consists of *construction, evaluation and exploitation of opportunities*.

As for the field of entrepreneurship education the analysis shows that the literature can be divided into a strategic and an operational level. At the strategic level, the research seeks an understanding of the entrepreneurial phenomenon as a broad activity in principle relevant to introduce to all types of students. At the operational level there seems to be a tendency to construct and reconstruct entrepreneurial students as business students empirically and theoretically. Moreover, the overall rationale of entrepreneurship – action – is treated as an inherent part of the new way of working, but it is not combined with the competences that students obtain in a university context.

In the field of humanities the literature constructs the humanistic students in two different ways in relation to entrepreneurship. Either is it argued that the humanities and entrepreneurship are too far apart because of the business element in entrepreneurship or the literature finds evidence that humanistic people have creative and innovative competences that enhances their likeliness to engage in entrepreneurship.

As a central theme in the theoretical analysis it is found that the two concepts; action and reflection are important dimension when it comes to humanistic students working with entrepreneurship as they need to combine the action approach from entrepreneurship with the reflection approach from academia. This reflection element is identified as a distinct humanistic foundation. The analysis also concludes that mental model and tradition function as explanations when it comes to answering the first research question. The three fields are characterized by attitudes towards their own goals and identity as well as towards ‘the others’ that they are not familiar with.

The knowledge from the first part of the case study is taken into the second part, which is a qualitative empirical analysis of humanistic students working with entrepreneurship as a (mandatory) part of their university education. A conceptual framework is developed and the empirical investigations are planned from that. The analysis consists of data from six groups of humanistic students from two Danish universities and two contextual layers; context that accounts for the institutional and national factors in relation to universities and another contextual layer which brings a narrow look upon the two universities. The data is generated throughout a period of 5 months and is based on interviews, observations, exercises and material from the students and their universities.

The analysis shows that all of the six groups take use of both action and reflection in their entrepreneurial learning processes. The students from University of Southern Denmark tend to focus more on the reflection aspect as they are not formally obliged to exploit their ideas, while the students from RUC are thrown into an action process and lack the possibility to spend time on the reflection side even though they want to. The empirical part of the case study concludes that it is essential for university students to engage in the entrepreneurial way of working only if they can integrate it into what they already know and think.

Afterwards, three dialectical schemes are constructed to illustrate the different contributions that the two parts of the case study deliver in relation to theory and practice, teaching and research and the humanities and entrepreneurship education. Then the conceptual framework is developed into a model for the entrepreneurial learning process, which is thought to assist teachers as well as researchers working with university students and entrepreneurship education.

Before the conclusion, a chapter dealing with discussions of the projects basic assumptions, choices and recognitions is placed in order to show the fact another methodology and other conceptions could have lead to different conclusions.

The conclusion points to the authors own journey into the unknown territory of entrepreneurship as well as the familiar one of the humanities. Both fields offers surprises that contributes to a deeper understanding of an upcoming phenomenon at the Danish universities that seems to grow; humanistic students engaging in entrepreneurship with all the possibilities and challenges this combination offers. The social construction of self and others continues to keep the two fields apart but at the same time there are signs of a potential and future 'joint venture'.