



TINA BERING KEIDING

ENTREPRENEURIELLE UNDER- VISNINGSFORMER, PRAKTIK OG SPECIALEVALG

CENTER FOR UNDERVISNINGSUDVIKLING OG DIGITALE MEDIER

Tina Bering Keiding

Entrepreneurielle undervisningsformer, praktik og specialevalg

Titel:

Entrepreneurielle undervisningsformer, praktik og specialevalg

Forskningsrapport fra Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier
og Center for Entreprenørskab og Innovation, Aarhus Universitet
Aarhus Universitet (2014)

Forfatter:

Tina Bering Keiding

Udgivet af:

Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier
Center for Entreprenørskab og Innovation, Aarhus Universitet
Aarhus Universitet

© 2014, forfatteren

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

ISBN:

978-87-7684-790-6

Indhold

FORORD.....	4
INDLEDNING	5
METODE	6
PROFILFAGENES BETYDNING FOR PROBLEMSTILLING, INDHOLD OG FORM.....	9
OVERGANGEN FRA PROFILFAG TIL SPECIALE.....	16
I PRAKTIK EFTER PROFILFAG	19
DISKUSSION OG KONKLUSION	21
REFERENCER	24

Forord

Denne rapport formidler resultaterne af et mindre følgeforskningsprojekt, som er gennemført i regi af Center for Entreprenørskab og Innovation og Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, begge Aarhus Universitet. Den er udgivet som en del af udviklingsprojektet "Det Entreprenørielle Universitet", som støttes af Danmarks Vækstråd, Erhvervs- og Byggestyrelsen og EU's socialfond.

Formålet er at undersøge, om og hvorledes det handlings- og/eller entreprenørielle fokus, der rammesætter undervisningen på 3. semester på flertallet af kandidatuddannelserne på Faculty of Arts, sætter spor i de studerendes specialevalg.

På centrenes vegne vil jeg gerne takke både de studerende og videnskabelig assistent Majken Leth Gudnitz for deres bidrag til projektet. En særlig tak til Linda Greve fra Center for Entreprenørskab og Innovation for sparring og gode kommentarer i projektets sidste fase.

November 2014

Tina Bering Keiding

Indledning

Den uddannelsespolitiske dagsorden har gennem flere år haft et stigende fokus på erhvervsrettede kompetencer ('employability'), tværfaglighed og innovation (fx. Barnett & Coate, 2005).

I tråd med denne dagsorden besluttede fakultetsledelsen på det tidligere Humanistiske Fakultet (Arts) blandt andet, at fakultetets kandidatuddannelser skulle indeholde en række tværfaglige, arbejdsmarkedsorienterede fag¹. Disse fag fik fællesbetegnelsen 'profilfag' og blev placeret på kandidatuddannelsernes 3. semester. En profil består af et obligatorisk konstituerende profilfag på 20 ECTS samt et profilvalgfag på 10 ECTS. I efteråret 2013 kunne de studerende vælge imellem underviserprofilen, kommunikationsprofilen, kulturformidlingsprofilen, organisations- og entreprenørskabsprofilen samt analyse- og konsulentprofilen.

I rapporten *Profilfag i didaktisk perspektiv* (Keiding & Gudnitz, 2014) fokuseres på profilfagenes didaktik med særligt fokus på tværfaglighed. I herværende rapport rettes blikket mod profilfagenes mulige betydning for de studerendes specialevalg.

Formålet er at undersøge om og hvorledes profilfagenes handlings- og/eller entreprenørielle toning sætter sig spor i de studerendes specialevalg, både hvad angår specialets problemstilling og form. Som følge af samarbejdet med Center for Entreprenørskab² og Innovation er der et særligt fokus på faget Entrepreneurship, som sigter målrettet mod at sætte "de studerende i stand til at arbejde med en entreprenøriel proces og med udgangspunkt i egen eller gruppens hverdagspraksis at se disharmonier og at omforme dem til muligheder, der kan realiseres"³. Faget adskiller sig dermed fra de mange andre profilfag, som også rummer en tydelig handlingsorientering, gennem et indholdsmæssigt fokus på at kvalificere de studerende til at initiere og deltage i entreprenørielle processer, herunder at forstå sig selv og egne præferencer bedre.

Indledningvist er det afgørende at understrege, at det ikke er beskrevet som en forventning til eller opgave for profilfagene at opfordre de studerende til at overføre profilfagenes handlings- og omverdensorientering til specialet. Rapporten er udelukkende interesseret i at se om de studerende af egen drift vælger at videreføre elementer (indhold og/eller form) fra profilfagene til specialet.

¹ (<http://studerende.au.dk/studier/fagportaler/arts/undervisning/profilfag/>).

² Rapporten anvender både begrebet "entreprenørskab", fx "Center for Entreprenørskab", og begrebet "entrepreneurship", fx faget "Entrepreneurship". Ligeledes bruger informanterne forskellige begreber. Det kan virke forvirrende, men er konsistent med det faktiske ordvalg.

³ <http://kursuskatalog.au.dk/coursecatalog/Course/show/42670/>

Metode

Rapporten bygger på interviews med 18 specialestuderende, som alle har deltaget i et eller to af følgende profilfag:

Profilfag, 20 ECTS:

- Kulturformidling
(<http://kursuskatalog.au.dk/coursecatalog/Course/show/42615/>)
- Entrepreneurship
(<http://kursuskatalog.au.dk/coursecatalog/Course/show/42670/>).

Profilvalgafag, 10 ECTS:

- Proces- og forandringsledelse i organisationer (Kort navn: Procesledelse)
(<http://kursuskatalog.au.dk/coursecatalog/Course/show/42669/>)
- Kommunikationsplanlægning, målgruppeanalyse og medievalg (Kort navn: Kommunikationsplanlægning)
(<http://kursuskatalog.au.dk/coursecatalog/Course/show/42618/>)

Som følge af profilfagenes karakter er de alle kendetegnet ved, at de studerende kommer fra forskellige kernefagligheder.

KA - studerende (n.18)	Entrepreneurship (n. 10)	Kulturformidling (n. 6)	Kommunikations- planlægning (n. 4)	Procesledelse (n. 8)
Digital design	X			
Engelsk	X			X
Kunsthistorie	X			X
Idræt	X			
Medievidenskab	X			
Informationsvidenskab	X			X
Informationsvidenskab	X			X
Digital design	X			X
Idræt	X		X	
ÆK	X			X
Medievidenskab		X	X	
Forhistorisk		X		
Forhistorisk		X		
Æstetik og kultur		X		
Æstetik og kultur		X	X	
Antropologi		X		X
Retorik			X	
Europastudier				X

Tabel 1. Oversigt over informanternes kandidatfag og hvilke(t) profil(valg)fag de har deltaget i. Ikke alle studerende fulgte 2 profilfag.

Der er foretaget 16 individuelle semistrukturerede interviews af cirka 40 minutters varighed, som er optaget på diktafon og efterfølgende transskriberet i en meningskondenseret form. Derudover er der foretaget internetmedierede interviews med to studerende, hvor besvarelsen af interviewguidens spørgsmål er foregået som en asynkron skriftlig kommunikation. Citater, der anvendes i rapporten er udskrevet ordret og udvalgt med henblik på at give de deltagende studerende en stemme. Citaterne er udvalgt med henblik på at være eksemplariske i forhold til at vise centrale pointer og forskellige perspektiver.

Meningsenhederne er kategoriseret tematisk med afsæt i interviewguiden. Tematisk adresserede interviewguiden følgende spørgsmål:

- Indhold og form
 - Hvad skriver du speciale om og har profilfagene (PF) haft betydning for valg af emne
 - Hvilken type speciale (Klassisk fri opgave, produktspeciale, samarbejde med eksternt) og er der nogen sammenhæng mellem PF og valget af specialeform?
- Transfer fra profilfag til speciale
 - Hvilke kompetencer tager du med dig fra PF? Bruger du nogle metoder/tilgange fra PF i din specialeproces?

- Hvordan har det påvirket din specialeproces, at du har haft et handlingsorienteret fag forinden?

I alt var der ifølge studieadministrationens evalueringer 288 studerende, der fulgte profilmag i efteråret 2013. De 18 informanter, der danner grundlag for denne rapport, udgør kun et lille udsnit af den samlede studenterpopulation, og der er således ikke grundlag for at fortolke beskrivelserne af de studerendes oplevelser og refleksioner, som et repræsentativt billede af, hvordan studerende oplever samspillet mellem profilmag og speciale. Men selv det begrænsede udsnit, vi har interviewet, peger både på nogle overraskende tendenser og bekræfter den diversitet i de studerendes holdning til profilmagene, som også blev beskrevet i Keiding & Gudnitz (2014).

Profilfagenes betydning for problemstilling, indhold og form

Profilfagenes placering lige før specialet gør det relevant at se nærmere på samspillet mellem profilfagsemesteret og specialet.

Rapporten *Profilfag i didaktisk perspektiv* (Keiding & Gudnitz, 2014) viser meget tydeligt, at nogle studerende oplever profilfagene som en ny og inspirerende måde at arbejde på og at arbejdsformen giver dem en forståelse af deres kernefagligheds potentialer i et erhvervsrettet/anvendelsesorienteret perspektiv. Andre studerende opfatter snarere profilfagene som et benspænd i forhold til faglig progression og fordybelse. Samme forskel i opfattelsen af fagene ses i evalueringen af 2013-forløbet, hvorfra følgende citater stammer (Berthelsen, 2014):

“Grundlæggende synes jeg, profilfaget er en håbløs konstruktion. Dels af helt praktiske årsager på grund af dets placering lige før specialet, dels på et principielt niveau: hvorfor skal humanister strømlines, hvorfor skal vi lade som om, vi har de samme kompetencer? Det har vi virkelig ikke. Hvad er den base, vi profilerer? Det bliver en joke at tale om ‘kernefaglighed’: man har kun et enkelt år på sin kandidat, før man skal skrive speciale”

“Det er det bedste fag jeg nogensinde har haft på universitetet. Og jeg mener at de indsigter og værktøjer vi har modtaget på dette profilfag burde være en obligatorisk del allerede på bachelordelen på hele ARTS. Vi er underlagt projekter og processer studielivet igennem og hvis man mestrer processerne på en bevidst og kvalificeret måde, bringer de langt større udbytte med sig.”

Man kan derfor både forvente, at profilfagene bidrager konstruktivt til og sætter spor i specialeprocessen (synergi) og at de virker forstyrrende eller måske endda forsinkende i forhold til denne.

Mulig synergi blev operationaliseret gennem spørgsmål som:

- Fører de studerende elementer fra profilfagene over i specialet (transfer mellem fag)?
- Arbejder de fx i høj grad sammen med eksterne partnere (handlings- og omverdensorientering)?

- Skriver de mere produktorienterede specialer⁴ (handlings- og produktorientering)?

Specialeform	Produktspeciale		Samarbejde med ekstern partner		Fri skriftlig hjemmeopgave	
Antal (n.18)	2		2		14	
Har formen relation til PF?	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
	0	2	0	2	0	14
Har emnet relation til PF?	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
	1	1	1	1	4	10
Hvis ja, hvilke(t) fag har emnet relation til? (n.6)	Entrepreneurship og Procesledelse (n.1)		Entrepreneurship (n.1)		Entrepreneurship: 1 Procesledelse: 1 Kulturformidling: 2 (n.4)	

Tabel 2. Sammenhæng mellem specialeform og profilfag.

Som det fremgår af tabel 2 fordeler de studerendes valg af specialeform sig således, at hovedparten af de studerende har valgt at skrive deres speciale som en fri skriftlig hjemmeopgave. To studerende laver produktspecialer og to studerende skriver deres specialer i samarbejde med en ekstern partner. Overvægten af specialeformen "fri skriftlige opgave (eventuelt med mundtligt forsvar) er ikke unik for de aktuelle informanter, men spejler en generel tendens for Arts' specialestuderende, om end med variationer på tværs af fag, således at samarbejdet med eksterne partnere erfaringsmæssigt er mere udbredt på fx Kandidatuddannelsen i Oplevelsesøkonomi.

Der er dog ingen af informanterne, der kobler samarbejdet med den eksterne partner eller valget af et produktspeciale til deres deltagelse i et profilfag. To af disse i alt fire informanter ser derimod en sammenhæng mellem profilfagets indholdsmæssige dimension og specialets problemstilling.

Hvad angår specialets emne/problemstilling svarer seks ud af de i alt 18 informanter, at der er en sammenhæng mellem specialets problemstilling og temaet for de(t) profilfag, de har deltaget i.

⁴ Produktspecialer er kendetegnet ved at de fører frem mod et praktisk produkt, som "skal have en klar faglig karakter, men skal afvige fra den klassiske afhandling/monografi i sin form. Det vil typisk være rettet mod en modtager, der ikke er vejleder eller censor, og tiltænkt en anvendelse uden for eksamenssituationen. Det praktiske produkt sigter mod brugsformer, f.eks. af pædagogisk, institutionel eller formidlingsmæssig karakter. (<http://studerende.au.dk/studier/fagportaler/arts/undervisning/speciale-paa-arts/speciale typer-paa-iaek-og-iks/>)

I de følgende afsnit, ser vi først nærmere på de studerendes overvejelser omkring deres valg af specialeform, for efterfølgende at vende tilbage til profilmagets betydning for specialets emne/problemstilling.

Overvejelser omkring specialeform

Ud af de 14 studerende som har valgt specialeformen 'fri skriftlig opgave' nævner fire, at profilmagets handlingsorienterede dimension fik dem til at overveje at lave et produktspeciale eller skrive deres speciale i samarbejde med en ekstern partner.

For alle fire studerendes vedkommende bliver det dog ved overvejelserne. Eksempelvis fravælger én studerende samarbejdet med en ekstern partner af frygt for, at samarbejdspartneren ikke ville kunne bistå med kvalificeret vejledning i forhold til "Arts-genren" og dermed påvirke specialekarakteren i uheldig retning:

"Jeg har en bachelor fra Handelshøjskolen og har en dårlig oplevelse med at få en opgave bedømt dårligt fordi jeg ikke skrev på den 'rigtige' måde - indholdet var fint" (Studerende, Procesledelse).

Tre andre studerende nævner, at de havde overvejet at lave et produktspeciale, men begrundet deres endelige valg af 'fri skriftlig hjemmeopgave' med, at produktspecialet virker for uoverskueligt og at det er lettere at gå til en skriftlig hjemmeopgave, da dette, trods det større sidemæssige omfang, er en velkendt genre.

"Jeg kunne godt have tænkt mig at lave et produktspeciale, for efter profilmag tænkte jeg, at det kunne være sjovt at gøre noget andet end bare den traditionelle. Men i forhold til mit fokus og tidsramme ville det være lige rigeligt at give sig i kast med at lave et produkt." (Studerende, Entrepreneurship & Procesledelse)

De fire studerende, som enten har valgt at samarbejde med en ekstern partner eller lave et produktspeciale, nævner alle, at de allerede havde besluttet sig for denne specialeform inden efterårssemestrets profilmag i 2013. De har valgt en af disse specialeformer, fordi det enten forekommer som et 'naturligt valg', eftersom de er vant til denne opgavetype fra deres kernefag, eller af den diametralt modsatte grund: fordi det er en helt ny tilgang, som giver mulighed for at anvende deres akademiske færdigheder anderledes end hidtil, hvilket opleves som stærkt motiverende for specialeprocessen.

"Har vidst det lige siden jeg hørte om muligheden i begyndelsen af Kandidatuddannelsen – jeg vil gerne gøre noget andet" (Studerende, Entrepreneurship & Procesledelse)

"Det er mere min natur. Jeg egner mig ikke til at sidde og skrive teoretisk. Jeg skal have noget ud i hænderne, så det handler meget om personlig motivation for ikke at gå død i denne her proces." (Studerende, produktspeciale, Kulturformidling & Kommunikationsplanlægning)

"Det har jeg gjort siden 2. semester på min BA, så tilgangen på Entreprenørskab er ikke noget nyt for mig. Så jeg kan ikke sætte fingeren på, hvad jeg tager med mig fra Entreprenørskab." (Studerende, Entrepreneurship & Procesledelse)

Så selv om tre af de i alt fire enten samarbejder med en ekstern partner eller skriver et produktspeciale deltog i Entrepreneurship, ser det ikke ud til, at det er faget, der har været udløsende for valget af specialeform. Snarere ser det ud til af netop dette fag søges af studerende, som på forhånd opfatter sig selv som potentielle entreprenører og som søger at kvalificere denne kompetence gennem faget, sådan som det ses i nedenstående citater fra to forskellige studerende.

"Der er en grund til at man vælger Entreprenørskab. Man kunne have valgt andre profiler, hvis man ikke vil provokeres eller konfronteres - man ved, hvad man går ind til og det tiltrækker bare nogle bestemte studerende." (Studerende, Entreprenørskab & Procesledelse)

"Jeg har altid været opsøgende, udadvendt og iderig. Der er en grund til, at man vælger som man vælger. Havde jeg været kontaktsky, så havde jeg nok ikke valgt de fag." (Studerende, Entrepreneurship & Procesledelse)

Dette rejser et grundlæggende spørgsmål om, hvorvidt profilfagene isoleret set kan indfri ambitionen om at øge de studerendes handlingskompetencer og employability. Det betyder ikke, at de studerende ikke oplever, at de har udviklet nye faglige kompetencer ved at følge faget. En af de studerende giver således udtryk for at have valgt Entrepreneurship ud fra et ønske om at udvikle nogle personlige kompetencer. Et mål som opleves indfriet, uden at det nødvendigvis har sat genkendelige spor i specialeforløbet. På spørgsmålet om, hvor de valgte faget svarer en af deltagerne:

"Selvudvikling! Jeg har lært mange ting der overskrider, hvad du kan læse om i en bog, man bliver tvunget til at arbejde med sig selv. Jeg har udviklet mig sindssygt meget på det personlige plan, fordi jeg indså ret hurtigt, at hvis jeg åbner mig, kan jeg få vildt me-

get ud af det. (...) På det faglige plan, synes jeg, at vi har lært alt, hvad man kan vide for man selv går i gang. Processer og hvordan man forholder sig til udfordringer, plus at fremlægge for mange mennesker, som jeg har forsøgt at undgå igennem mit studie, men nu var der ingen vej udenom og det var godt at komme op og få gang i det. (...) Jeg ved ikke med inde i mig selv, om jeg går anderledes til selve specialeprocessen.”(Studerende, Entrepreneurship)

”Jeg prøver at bruge værktøjerne om selv-motivation, planlægning og overskue processer, men jeg får det ikke brugt så meget. Jeg tror det er på grund af, at det vi har lært er mest rettet mod noget praktisk, og det jeg laver lige nu er ikke særligt praktisk - det er akademisk slavearbejde med bøger og sig selv. Så det er svært at overføre.” (Studerende, Entrepreneurship og Procesledelse)

”På Entreprenørskab har jeg lært at dele mine tanker, bare åbne op. Det har jeg gjort i forbindelse med mine specialetanker og fundet ud af, at jeg kan høste helt vildt meget.” (Studerende, Entrepreneurship og Procesledelse)

”Jeg er blevet bedre til at tænke nyt og anderledes, så mangler jeg bare at finde ud af, hvordan jeg får andre til at få øjnene op for det. Der kan jeg nok gå tilbage og kigge på noget af det vi har arbejdet med i Entreprenørskab [...] Man skal bare lige lære at bruge dem, så man kommer overbevisende ud. Det er også det gode, at det ikke skal være på en bestemt måde, men at man kan gå ud og sige 'lad os prøve dette, vi ved ikke, hvor vi havner, men der er ikke noget der er forkert, lad os prøve det ad'.” (Studerende, Entrepreneurship)

Ser vi på disse udsagn under et, peger de klart på, at de studerende oplever, at de har tilegnet sig både ny viden og nye færdigheder af at følge profilvalgfaget ”Entrepreneurship”, men også at det kan være vanskeligt at aktualisere denne nye viden i forhold til specialeprocessen. I afsnittet ”Diskussion og perspektivering” diskuteres dette nærmere.

Sammenhæng mellem profilfag og specialets problemstilling og indhold

I modsætning til specialeformen er specialets problemstilling i højere grad inspireret af det/de profilfag, den studerende har fulgt. I alt 14 af de 18 specialestuderende svarer at de valgte deres specialeemne enten mens de deltog i profilfaget eller efter fagets af-

slutning. Ud af de 14 giver seks studerende udtryk for, at der er en sammenhæng mellem profilmaget og specialets problemstilling og indhold (jf. tabel 2).

"Jeg vidste ikke, hvad jeg skulle skrive inden semesterstart, men jeg vidste, at i dette semester skulle vi i gang med et eller andet, så jeg var hele tiden meget bevidst om at tage notits af processen og i december efter pitch-session stod det 100% klart for mig, at det var det her jeg ville arbejde med." (Studerende, Fri skriftlig opgave, Entrepreneurship)

Indflydelsen fra profilmaget tager mange forskellige former, og spænder fra inddragelse af fagets teorier og metoder til specialer, som arbejder videre med aspekter af profilmagsprojektet.

"Fra Procesledelse har jeg taget med mig en opmærksomhed på, hvordan man møder folk og hvor vigtigt det er, at folk klædes ordentligt på til at deltage. Og at stille de rigtige spørgsmål. (...) Ideen om en undersøgelse er inspireret af Entreprenørskab. Det er spændende med en undersøgende tilgang, fremfor at arbejde med en tese. Man starter med at være nysgerrig på det hele, så man ikke snævre sig ind eller låser sig fast for hurtigt." (Studerende, Produktspecial, Entrepreneurship & Procesledelse)

"Fokusset på temaet ville jeg nok ikke have haft i så udpræget grad, hvis ikke jeg havde haft procesledelse. Fordi jeg synes det fangede mig virkelig bare, de undervisningsgange vi har haft om fortælling og brugen af fortællinger. Det at jeg egentlig kunne se, at der var en stor styrke i det. Og så tænkte jeg, at det ville jeg prøve at udfolde i en konkret kontekst og se om det kunne noget." (Studerende, Fri skriftlig opgave, Procesledelse og Entreprenørskab)

"Jeg havde slet ikke nogen idé til specialet, da jeg startede på Kulturformidling, men som tiden gik og vi havde det her projekt, og jeg gik mere i dybden med den her periode, så fangede det min interesse." (Studerende, Fri skriftlig opgave, Kulturformidling)

Som det allerede blev antydnet i foregående afsnit om valg af specialeform, ser det altså ud til, at profilmagernes indhold og metodiske tilgang til fagenes problemstillinger inspirerer de studerende i deres valg af specialeproblemstilling. De synes med andre ord at få øje på, at deres kernefaglighed kan kaste interessante vinkler på en ekstern problemstilling, uden at dette nødvendigvis betyder, at de vælger at samarbejde med en ekstern partner eller lave et produktspecial. I den forstand synes profilmagene at lykkes

med den del af intentionen, der handler om at skærpe de studerende blik for nogle af kernefaglighedens analytiske potentialer.

Overgangen fra profilmag til speciale

Som vi nævnte indledningsvist opfatter en nogle studerende profilmagssemestret som et uhensigtsmæssigt afbræk i kandidatuddannelsernes mulighed for specialisering og faglig profilering, mens andre ser fagene som en naturlig progression af denne faglighed eller som en kærkommen nyhed (Keiding & Gudnitz, 2014). Et gennemgående træk er dog, at profilmagene opfattes om praktiske og handlingsorienterede fag, og at dette i mange tilfælde opleves som en positiv kontrast til de foregående semestre.

Enkelte specialestuderende giver udtryk for, at de hellere ville have haft et fag på deres kernefag, men når nu profilmagene er en realitet, er der blandt de interviewede ret udbredt enighed om, at profilmagenes placering på 3. semester af kandidatuddannelsen er ganske udmærket. Blandt andet på grund af muligheden for at arbejde mere handlingsorienteret inden et teoretisk speciale, og fordi profilmagene af flere studerende (og undervisere) opfattes som "lettjente studiepoint"⁵, hvilket giver tid og energi til at tænke de første specialetanker. Men profilmagene ses, som de foregående citater også antyder, også som en mulighed for at få nye perspektiver på sin faglighed og egen kunnen inden specialet;

"Det er det mest fornuftige, at blive rykket væk fra sin faglighed og sine skyklapper. For hvis man sidder dybt forankret i sin faglighed lige inden specialet, så er man intet værd, når man er færdig med specialet. For så er det først der, man skal til at tænke over; 'hvad kan jeg', 'hvad skal jeg', 'hvad synes jeg er interessant'." (Studerende, Procesledelse)

Når man spørger de specialestuderende, hvordan de har oplevet overgangen fra profilmag til speciale, falder deres svar overordnet set i to grupper. Den ene gruppe beskriver overgangen som både let og kærkommen. De har set frem til at være mere teoretiske igen og er glade for at være tilbage i deres fagmiljø:

"Overgangen har ikke været så svær, men jeg kan også godt lide at sidde med specialet - en selvstyrende proces, hvor man arbejder med sine egne ting. Profilmag var voldsomt at

⁵ Profilmagene bedømmes med bestået/ikke-bestået. Og mens nogle studerende arbejder intensivt med projekterne, er der andre studerende, som forholder sig mere pragmatisk/strategisk til studieindsatsen.

blive kastet ud i, så for mig var det trygt at komme tilbage.” (Studerende, Kommunikationsplanlægning)

”Det mest mærkbare er, at man har været praktisk i et halvt år inden. For så ser man også frem til at være lidt introvert og arbejde med tingene selv igen.” (Studerende, Entrepreneurship)

”Jeg er glad for at komme tilbage til mit studie igen, efter et semesters pusterum. Man bliver lidt træt af sit eget fag på et tidspunkt, så det har været godt at komme væk.” (Studerende, Kulturformidling)

”Det er enormt befriende at have et semester der er praktisk. Få nogle værktøjer og en kompetenceafklaring og få trænet mine færdigheder, men jeg glæder mig, nu hvor jeg har fundet et specialeemne, til at dykke ned og for sidste gang være rigtigt akademisk i et halvt år. For man er ikke særligt akademisk på profilmag - det er praktisk og fedt, men nu glæder jeg mig til specialet.” (Studerende, Kulturformidling og Kommunikationsplanlægning)

I den anden gruppe befinder de studerende sig, som har befundet sig så godt med profilmagernes handlingsorienterede didaktik, at de oplever det som en stor udfordring at skulle vende tilbage til at arbejde individuelt og teoretisk efter et semester med en praktisk tilgang og masser af gruppearbejde:

”Det har været en svær overgang, fordi profilmagene har været meget engagerende og meget praktiske, hvilket jeg var helt vild med. Og så kommer man tilbage til selvstudie og en stor opgave i mange måneder. Kun dig, bøger, og en vejleder. Jeg ville 100 gange hellere tilbage til det andet. Jeg savner allerede noget praktisk - det var også derfor jeg tog til Frankrig.” (Studerende, Entreprenørskab & Procesledelse)

”Det er svært at gå fra praktisk til teoretisk - fra højeste gear, hvor alt er mega spændende til laveste, hvor man bare sidder med sig selv. Det har nærmest gjort det endnu sværere, men det er ikke en begrundelse for at fjerne det praktiske, men nærmere en begrundelse til at åbne op for, at specialet godt kan være noget andet, noget mere praktisk. De specialeformer, der er, virker ikke oplagte.” (Studerende, Entreprenørskab & Procesledelse)

Helt i tråd med, at der er betydelige forskelle i de studerendes vurdering af både relevans og læringsudbytte af profilmagene, er der altså forskelle i, hvordan det opleves at vende tilbage til den en mere individuel og mindre handlingsorienteret studieform.

Dette understreger en velkendt pointe i forhold til vurdering af undervisningskvalitet: Hvis der ikke er formuleret eksplicite vurderingskriterier, vurderes kvaliteten ud fra de studerendes præferencer (fx. Keiding, 2005: 266; Keiding & Mathiasen, 2006)

Ud over selve omstillingen mellem arbejdsformer, nævner en enkelt studerende nogle strukturelle udfordringer:

"Man skulle søge vejleder i december - det var noget rod, at man skulle til at tage sådan en beslutning, mens man er helt væk fra sit fagmiljø. Der var jeg glad for, at jeg havde talt med min vejleder før sommerferien. Jeg havde en dag om ugen på Kasernen, men det ville have været rart med et fag med sit hold, så man kunne summe med dem om emne- og vejledervalg."

Den studerende foreslår i forlængelse her af, at profilfagsideen kombineres med eksempelvis et 10 ECST forløb på kernefag i således at man som studerende ikke kommer for langt væk fra egen faglighed og fagmiljø. I forhold til den nuværende profilfagsstruktur vil det betyde at profileringen reduceres fra 30 til 20 ECTS. Et centralt spørgsmål i den sammenhæng vil være om det skal være muligt at vælge alle profilfag uanset kernefaglighed, sådan som det gælder de nuværende 10 ECTS profilvalgfag, eller om nogle profilfag skal kunne forudsætte visse indgangskompetencer.

I praktik efter profilfag

Ud af 18 interviewede studerende er seks ikke gået i gang med specialet umiddelbart efter 3. semesters profilering. Det drejer sig om tre studerende med profilfagskombinationen Entreprenørskab og Procesledelse, samt tre studerende fra Kulturformidling.

Tre af disse studerende har udskudt deres speciale, fordi de manglede at skrive en eksamensopgave til et tidligere undervisningsforløb på deres kernefaglige kandidatuddannelse. Årsagen til deres senere specialeopstart har derfor ingen relation til profilfagene.

De øvrige tre studerende har valgt at gå i praktik umiddelbart efter profilfagernes afslutning, og i deres tilfælde har beslutningen om at udskyde specialet til fordel for en praktikplads - i større eller mindre grad - forbindelse til profilfaget.

I maj/juni 2014 er alle seks i specialets opstartsfasen, det vil sige, at de har besluttet sig for specialets emne/problemstilling, har ansøgt om en specialevejleder og er i gang med litteraturstudier og empiriplanlægning.

De studerendes fremfører fire begrundelser for at gå i praktik enten mellem profilfag og specialet eller sideløbende med specialeopstart:

- (Mere) erfaring
- (Større) netværk
- Finde specialeemne og/eller samarbejdspartner
- Afklaring i forhold til fremtidig karriere

"Grunden til at jeg valgte praktik var for at få mere erfaring (jeg synes ikke der er så meget praksis eller anvendt antropologi på studiet, især ikke når man vælger profilfag) og nok også forhåbningen om, at jeg ville finde et emne til specialet - hvilket også er sket! Jeg bruger også praktikken til at finde ud af om det er den retning jeg vil gå rent jobmæssigt. Jeg er i praktik som konsulent, så jeg bruger altså praktikken til at finde ud af om et konsulentjob er noget for mig." (Studerende, Kulturformidling og Procesledelse)

"Jeg valgte at gå i praktik, fordi det kunne lade sig gøre, inden reformen blev lavet om. Samtidig så jeg det som en investering i min fremtid - jeg havde lyst til mere erfaring og så fik jeg mulighed for at arbejde med nogle af de ting, som optager mig ... Derudover var det også en måde at få et samarbejde med en virksomhed omkring specialet, som jeg er i gang med nu. Og jeg vil klart sige, at profilfaget [Entreprenørskab] har gjort meget, da det bekræftede min tro på, at det var inden for nogle af disse involverede emner, som jeg skulle bevæge mig in-

den for. Så jeg sidder i dag som konsulent med en udviklerrolle i virksomheden, hvor jeg er i praktik." (Studerende, Entreprenørskab og Procesledelse)

"Jeg valgte at gå i praktik for at få mere erfaring og netværk til når jeg kommer ud på arbejdsmarkedet. Jeg følte mig ikke klar til specialet. Jeg havde ikke et studierelevant job på bacheloren, det er først kommet ret sent på kandidaten, så jeg havde brug for mere erfaring. Medievidenskab er et typisk netværksstudie med spidse albuer og der er kultur for at komme ud i erhvervslivet og få vist sig, mens man studerer." (...) "Der er en stor sammenhæng mellem praktikpladsen, som er en kulturinstitution og Kulturformidling. Jeg kan trække på min kernefaglighed ift. sociale medier og det tekniske, og så kan jeg trække på det kulturelle fra min viden fra Kulturformidling." (Medievidenskabsstuderende, Kulturformidling og Kommunikationsplanlægning)

Den direkte sammenhæng mellem profolfaget og de studerendes beslutning om at gå i praktik efter profolfagssemestret, kan dels ses som et ønske om at bringe deres nyerhvervede viden og kompetencer i spil uden for uddannelsessystemet, dels som et led i at et mere langsigtet karrierespæktiv spiller en rolle. Her nævner de studerende eksplicit praktikken som en mulighed for at få udvidet sit faglige netværk og få uddannelsesrelevant praktisk erfaring.

Diskussion og konklusion

Interviewene med de 18 studerende peger på at langt de fleste (14) vælger at skrive et traditionelt akademiske speciale i form af en fri skriftlig opgave. To har valgt formen "produktspeciale" og to udarbejder specialet i samarbejde med ekstern partner. Tre af disse fire har fulgt faget Entrepreneurship, men angiver alle, at beslutningen om specialeform ikke er affødt af faget. Ud af de 14 studerende som har valgt specialeformen 'fri skriftlig opgave' nævner fire, at profilfagernes handlingsorienterede dimension fik dem til at overveje at lave et produktspeciale eller skrive deres speciale i samarbejde med en ekstern partner, men at det blev ved overvejelserne. Det ser således ud til, at hverken Entrepreneurship eller de øvrige profilfag skaber afsæt for at studerende vælger mere praktisk- og /eller produktorienterede speciale. Snarere ser det ud til at et fag som Entrepreneurship, som der har været særligt fokus på i dette projekt, søges af studerende, som på forhånd opfatter sig selv som potentielle entreprenører og som søger at kvalificere denne interesse gennem faget. Men også at både dette fag og nogle af de øvrige profilfag i flere tilfælde formår både at vække de studerendes lyst til at arbejde handlings- og produktorienteret og at give de studerende en fornemmelse af, at de har noget at bidrage med i forhold til løsning af konkrete opgaver uden for uddannelsessystemet. (Se også Keiding & Gudnitz 2014)

Set i uddannelsesvidenskabeligt og didaktisk perspektiv er de studerendes tøven i forhold til at vælge et produktspeciale eller et speciale, hvor de samarbejder med en ekstern partner ikke så overraskende. Profilfagene er, for nogle studerendes vedkommende, det allerførste møde med den handlingsorienterede didaktik og dermed første gang de mødes med en fordring om at skulle aktualisere deres kernefaglighed i relation til problemstillinger uden for uddannelsessystemet (Keiding & Gudnitz, 2014). Det lykkes i mange tilfælde inden for den ramme profilfaget sætter, men det betyder ikke, at de studerende a priori føler sig "klædt på" til på egen hånd at overføre disse arbejdsmåder til specialet. Arbejdsformen er endnu specifikt bundet til den aktuelle kontekst, dvs. profilfaget og det tværfaglige gruppearbejde, og det kan derfor være vanskeligt på helt egen på egen hånd at skulle overføre den til et andet fag og/eller en anden type opgave. De såkaldte "transferproblemer", som er et velkendt tema i uddannelsesforskningen og didaktikken, begrebsliggør netop vanskelighederne med overføre viden fra uddannelse, herunder efter-/videreuddannelse til praksis (fx. Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007; Wahlgren, 2009)

Læringsteoretisk forklares transfer-problematikken med, at læring og viden er tæt forbundet med den kontekst, hvori den er produceret. Viden er, for at bruge et ud-

tryk fra Lave & Wenger, (2003) "situeret". Fra forskningen ved vi også, at transferudfordringerne er større, jo mere komplekse færdigheder, der er tale om (Postareff et al., 2007; Wahlgren, 2009). Og netop handlingsorientering og entrepreneurielle tilgange må i høj grad ses som kompetencer, der trækker på en bred vifte af viden og færdigheder, fx viden og færdigheder i relation til problemstillingen, meta-kognitive kompetencer (fx viden om egen 'ikke-viden', læringskompetence, analytiske kompetencer, projektstyringskompetencer etc.)

Inden for et curriculum beskrives problemstillingen med kobling mellem enkeltfagligheder med begreber som "curriculum-integration" (Drake, 2007; Drake & Burns, 2004) og "interdisciplinaritet" (Klein, 1990). Og didaktisk har svaret på udfordringen historisk set netop været søgt gennem forskellige former for handlingsorienteret og problemorienteret, projektorganiseret undervisningsdidaktik (Dewey, 1997; Frey, 1984; Hiim & Hippe, 2007; Illeris, 1981, 1998; Keiding, 2007; Keiding & Wiberg, 2013). Ligeledes har begrundelserne for vigtigheden af koblingen mellem skole og ikke-skole skiftet over tid. I den tidlige reformpædagogik var målet et holistisk dannelsesbegreb og et ønske om at udvikle barnets handlekompetence (Keiding, 2007; Myhre, 1971). Omkring 1970'erne blev praksis- og handlingsorienteringen begrundet i et politisk dannelsesideal og ønsket om at individet skulle genvinde sin myndighed som subjekt (Illeris, 1998; Keiding, 2008) og nu – ca. 40 år efter – hentes begrundelserne i begreber som "employability" og "innovation" (Keiding & Qvortrup, 2014; Robinson & Shumar, 2014). Metoden er – med mindre variationer - således den samme, men de didaktiske intentioner forskellige.

Forskningen peger også på nogle forhold, som kan bidrage til at muliggøre transfer på tværs af kontekster, nemlig at der gennem gentagelse kan dannes generaliserede mønstre, som gør det muligt at applikere forståelser og handlingsmønstre i nye kontekster (Bateson, 2000; Wahlgren, 2009). At arbejde handlings-, løsnings- og produktorienteret med den viden og de færdigheder, der tilegnes i uddannelsessystemet, er med andre ord noget, der kan læres. Og ligesom andre kundskaber fordrer rutinisering, *gentagelse over tid* (Bateson, 2000; Keiding & Laursen, 2005; Keiding & Qvortrup, 2014; Poulsen, 2006). Kobles dette perspektiv med de studerendes lyst til, men tøven overfor at give sig i kast med handlingsorienterede specialer på egen hånd, peger det på, at det kan være relevant at arbejde mere systematisk med handlingsorienterede undervisningsformer og de mange muligheder for progression, som den handlingsorienterede didaktik rummer, op gennem de enkelte uddannelsers curriculum.

I Keiding and Gundnitz (2014) beskrives forskellige former for tværfaglighed og det konkluderes, at de studerende især oplever profillagene som udbytterige når de enten tydeligt kan se, hvorledes netop deres faglighed, som en blandt flere, kan bidrage til bearbejdning af en konkret problemstilling (multi-disciplinaritet) eller når de ople-

ver, at profilmaget giver dem nye "brikker til" eller forståelser af deres faglighed (cross-disciplinarity). Anvender vi disse modeller til fortolkning af de studerendes beskrivelser af koblingen mellem profilmag og speciale, ser det ud til den viden om egen og kernefagets handlingspotentialer, som nogle af de studerende oplever, forbliver på det videnskabelige og reflekterende niveau, men (endnu) ikke på egen hånd kan oversættes til handling. Og det ser, på baggrund af de 18 interviews, som danner grundlag for denne rapport, heller ikke ud til, at de studerende forventer, at vejlederne på uddannelser, som ikke gennemgående er bygget op omkring et handlingsorienteret curriculum, kan støtte dem i denne proces.

På Center for Entreprenørskab arbejdes blandt andet med begrebet "toning", som beskriver en ide om, at handlekompetence og omverdensorientering med fordel kan indtænkes i uddannelsernes curriculum på både bachelor og kandidatniveau, således at der dels bliver tale om en vedholdende integration af og progression i disse kompetencer op gennem uddannelserne, dels at det sikres at disse kompetencer udvikles i relation til kernefagligheden, snarere end som parallelfagligheder, som den studerende efterfølgende skal integrere gennem enten praktikforløb, i specialet eller sit fremtidige arbejdsliv. Projektmetoden rummer da også muligheder for en række frihedsgrader i indhold og form, som gør det muligt at arbejde systematisk og didaktisk reflekteret med curriculum integration af handlings- og omverdensorienterede kompetencer på måder som både respekterer kernefagligheden og sikrer en relevant progression (Keiding, 2008, 2009; Keiding & Laursen, 2008)

Referencer

- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead, UK: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Bateson, G. (2000). The Logical Categories of Learning and Communication. In G. Bateson (Ed.), *Steps to an Ecology of Mind* (pp. 279-308). Chicago: Chicago University Press.
- Berthelsen, L. K. (2014). *Profilmag: Evaluering af E13 + anbefalinger*. (kultkb@hum.au.dk)
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Drake, S. (2007). *Creating Standards-Based Integrated Curriculum: Aligning Curriculum Content, Assessment and Instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Sage.
- Drake, S., & Burns, R. (2004). *Meeting standards with integrated curriculum*. Alexandria: VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Frey, K. (1984). *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: En studiebog i didaktik*. København: Nordisk.
- Illeris, K. (1981). *Modkvalificeringens pædagogik. Problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring*. København: Unge Pædagoger.
- Illeris, K. (1998). Erfaringspædagogik og projektarbejde. In N. J. Bisgaard (Ed.), *Pædagogiske teorier* (pp. 148-166). Værløse: Billesø & Blatzer.
- Keiding, T. B. (2005). *Hvorfra min verden går. Et Lumann-inspireret bidrag til didaktikken*. Ph.d. Afhandling, Retrieved from http://vbn.aau.dk/files/432147/Phd_5_8791543010.pdf
- Keiding, T. B. (2007). Luhmann og reformpædagogik : - om at afskrive eller genbeskrive reformpædagogikkens grundsætser. In L. Qvortrup & M. Paulsen (Eds.), *Luhmann og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Keiding, T. B. (2008). Projektmetoden - en systemteoretisk genbeskrivelse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 3(5), 22-29.
- Keiding, T. B. (2009). Problemorientering set fra tre uddannelsers perspektiv. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 4(7), 44-48.
- Keiding, T. B., & Gundnitz, M. L. (2014). Profilmag i didaktisk perspektiv (pp. 64). Aarhus: Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.
- Keiding, T. B., & Laursen, E. (2005). *Interaktion og læring. Gregory Batesons bidrag*. København: Unge Pædagoger.

- Keiding, T. B., & Laursen, E. (2008). Projektmetoden iagttaget : Metodens didaktik og anvendelse i universitetsuddannelse. *Forskningsrapport*, 19.
http://www.learning.aau.dk/fileadmin/filer/pdf/Forskningsrapporter/Rapport_19_9788791543616.pdf
- Keiding, T. B., & Mathiasen, H. (2006). Undervisning - forventninger og fortolkning. *Tidsskrift for Universiteternes efter- og videreuddannelse*(8).
- Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik*. København: Hans Reitzels.
- Keiding, T. B., & Wiberg, M. (2013). Handlingsorienteret didaktik. In A. Qvortrup & M. Wiberg (Eds.), *Læringsteori og didaktik* (pp. 332-352). København: Hans Reitzel.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity. History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels.
- Myhre, R. (Ed.). (1971). *Store pedagoger i egne skifter. V. Europeisk reformpedagogikk i det 20. århundre*. Oslo: Fabritius.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and teacher education*, 23(5), 557-571.
- Poulsen, S. C. (2006). *Tilegnelse af boglige fagkunderskaber*. Slagelse: MetaConsults Forlag.
- Robinson, S., & Shumar, W. (2014). Ethnographic evaluation of entrepreneurship education in higher education; A methodological conceptualization. *The International Journal of Management Education*. doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2014.06.001>
- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: Nationalt center for kompetenceudvikling.

