

Udvikling af virksomhedsudviklere

Af Jesper Piihl

Problembaggrund

I Danmark er der de seneste år sat mange skibe i søen med henblik på at udvikle undervisningen inden for entrepreneurship-feltet på alle uddannelsesniveauer – herunder universitetet, som er fokus for denne artikel. Man kan med rimelighed spørge, om det nu skulle være nødvendigt – hvorfor skulle undervisning inden for entrepreneurship være noget særligt i forhold til andre fag? Dette bidrag vender spørgsmålet – når nu der gøres så stor en indsats for at udvikle undervisningen inden for entrepreneurship – hvilke erfaringer og ideer fra entrepreneurship-undervisningen kan så bidrage til den øvrige undervisning på universitetet?¹

Når der argumenteres for, at undervisning i entrepreneurship er noget særligt, lægges der typisk vægt på, at entrepreneurship ikke blot handler om at opnå faglig viden om forskellige teoretiske perspektiver på entrepreneurship – det handler også om evner til at realisere ideer – evner til at gøre en forskel i praksis, der er baseret på den opnåede faglighed. De studerende skal så at sige opnå en *handlingskompetence*.

Udgangspunktet for denne artikel er, at denne evne til at gøre en forskel i praksis ikke er særlig for entrepreneurship – men også er gældende for mange (alle?) andre fagfelter. På de erhvervsøkonomiske studier skal uddannes folk, der har fagligheden og handlingskompetencen til at gøre en forskel, dvs. fagligheden og handlingskompetencen til at kunne virke som virksomhedsudviklere.

Dette bidrag giver et eksempel på, hvordan man gennem undervisning, der aktivt arbejder på at få konkrete praktiske fortællinger til at inspirere, udfordre og illustrere den teoretiske indlæring, der er i centrum for akademiske uddannelser, kan arbejde aktivt med at udvikle denne handlingskompetence.

Bidraget udfolder sig i tre sektioner. Først gives et konkret caseeksempel hentet fra entrepreneurship-feltet, dernæst illustreres, hvordan dette caseeksempel er en del af et større koncept for arbejdet med digitale cases, hvor fokus er at udnytte de muligheder, der ligger i digitalisering og e-læring, aktivt til at skabe nye læringsmæssige værdier i undervisningsforløb. Sidst diskuteres disse elementer i forhold til tre basale teoretiseringer omkring udvikling af handlingskompetence gennem undervisning.

Case-eksempel: Cash Management

I det følgende præsenteres en kort undervisningscase, der består af tre case-klip og tre sæt teoretisk- og handlingsorienterede spørgsmål, der kan arbejdes med i undervisningen med afsæt i case-klippene. Det, der præsenteres her, er udskriften af en del af en videobaseret case baseret på fortælling af David Madié, der beriger os med sin medrivende historie om, hvordan han var med til at starte, udvikle, internationalisere, sælge og downsize virksomheden Netguide. Dette foredrag er opdelt i en række elementer, der er klippet skarpt til i forhold til undervisningsbrug. Her præsenteres de første ca. 3 minutter af et materiale på totalt set ca. en time.

Caseklip 1 – Et visitkort:



¹ ”Denne artikel er en et produkt fra projektet Digitale Entreprenørscases. Projektet er støttet finansielt af Selvstændighedsfonden og IDEA.”

Eksempler på undervisningsspørgsmål:

- Beskriv virksomheden bag visitkortet. Hvilke kunder har de?
- Beskriv personerne bag visitkortet: Madié, Majgaard & Lange.

Caseklip 2 – En forretningside:

Vores historie i forhold til at starte virksomhed, den starter i forstartstadiet. Vi gik på handelshøjskolen og havde en ide til noget, som vi syntes var alle tiders ide. Vi havde haft studiejobs, mens vi læste, og en af de ting, vi havde lært os var at bruge excel-regneark. Så vi var ret skrappe til at lave alle mulige avancerede ting i excel – der er måske nogen af jer, der kender det – vi fandt ud af her, at man kunne bruge de her excel-ark til at lave nogle cash-management systemer. Vi kunne simpelthen hjælpe virksomhederne med at lave likviditetsstyring. Og hvis man kan hjælpe virksomheder med at få deres penge tidligere ind på kontoen – eller få skudt deres betalinger, så de betaler senere, og det er store virksomheder, så kan det betyde meget for likviditeten, og det kan betyde en masse for renteindtægterne. Så vi syntes, vi havde alle tiders fremragende ide. Og det er en af de første udfordringer, når man vil i gang – har man en ide, der er god nok ... og vi gik og tumlede med den her og tænkte, det er en god nok ide. Og vi tænkte, vi må i gang med det her. Vi kan simpelthen spare virksomhederne for flere hundredetusinde kroner om året. Og hvis man kan spare en virksomhed for 200.000 om året, hvad kan man så tage i honorar? 50.000 måske?

Noget af det første vi gjorde, det var, at vi gik ud, og så lavede vi noget brevpapir. Og den dag i dag er det noget af det flotteste brevpapir, vi har haft i virksomheden. Jeg har taget et billede af visitkortet med her. Madié, Majgaard & Lange – det var mig, der var Madié. Majgaard og Lange var Christian og Per, som var mine partnere. Nu kan man ikke rigtigt se det her, men det er faktisk meget meget fine visitkort. Vores navne står med sølvtryk, og mønten er en mønt, man ligesom kan se igennem, for vi kunne jo se igennem de her cashflow systemer. Den var trykt i kobber. Det var en af mine venner, der var grafisk designer, der havde lavet de her

visitkort. Madié, Majgaard og Lange Cash management stod der nedenunder trykt på det fineste papir. Vi vidste, vi skulle se seriøse ud. Vi skulle ind og virke sådan lidt advokatagtige, så vi skulle have sådan en profil med meget seriøst brevpapir. Og vi fik trykt 5.000 ark papir og næsten lige så mange visitkort – og så gik vi ellers i gang.

Eksempler på undervisningsspørgsmål:

- Er det her en god ide?
- Hvilke teorier/modeller/tankegange eksisterer til at evaluere, om det er en god idé?
- Hvad er forholdet mellem en forretningside og en forretningsmulighed?
- Hvad skal David, Christian og Per gøre som det næste?
- Hvordan går det virksomheden?

Caseklip 3 – Markedets reaktion:

Og så skete der noget mærkeligt. Vi fik aldrig en eneste kunde nogensinde i det her firma. Vi ringede ud til kunderne, og de sagde til os "hvem er I .. vi har ikke rigtigt hørt om jer før?" de sagde "I er et nystartet firma ... det produkt I laver ... havde I forestillet jer, at vi skulle have et nystartet firma til at lave vores cash management beregninger?" der var andre, der sagde til os: "Det er en super god ide I har. Det laver vores bank for os allerede. Så det er noget, vores bank hjælper os med" og efter, at vi havde lavet de her 10-15 opringninger, så måtte vi give op og sige, at det her, det går overhovedet ikke, og så måtte vi sætte det her brevpapir over i hjørnet.

Eksempler på undervisningsspørgsmål

- Gav de for hurtigt op?
- Hvad kunne de have gjort for at undgå situationen?
- Hvad kan vi/I lære af casen?

Digitale entrepreneurship-cases

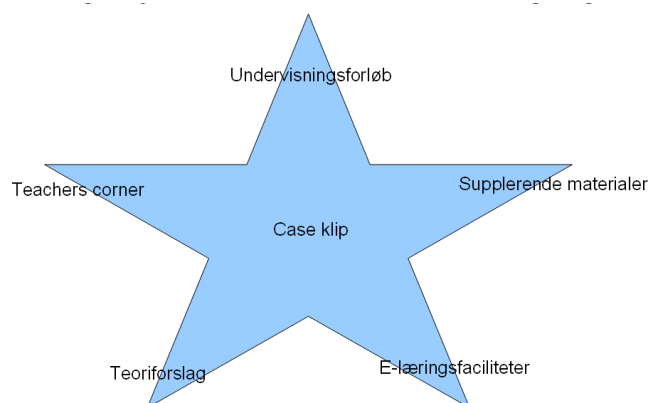
Det er et klassisk dilemma i entrepreneurship-undervisningen, at entrepreneurship handler om at gøre noget, mens klassisk undervisning er designet til at vide noget. Et velkendt surrogat for at lade studerende lære

ved at prøve det af på egen krop er, at bringe folk, som har gjort, ind i undervisningen som gæsteforelæsere, hvor de kan virke som rollemodeller for de studerende. Denne løsning har en række fordele – men også sine udfordringer. For eksempel kan det være svært at finde relevante gæsteforelæsere, hvis tidsplan passer ind i tidsplanen for undervisningen. Ydermere er det vigtigt, at historierne fortælles fra vinkler, der gør det muligt at integrere dem meningsfuldt i ideen og ambitionen for undervisningen. At gøre det kræver megen forberedelse og placerer en stor byrde på gæsteforelæserens skuldre.

Kort sagt er det vigtigt at få meningsfulde og relevante fortællinger ind i undervisningen, der kan inspirere, perspektivere og motivere

teoretisk læring. Men det må ikke blive lige-gyldige løsrevne anekdoter, der ikke bidrager til at udvikle teoretisk forståelse.

Til at løse disse udfordringer, med at gøre rollemodellers erfaring tilgængelig, så de kan integreres i undervisningsforløb på en interessant og relevant måde, har vi udviklet et koncept, som kaldes ”e-læringsstjernen” – som igen bruges som fundament for at udvikle digitale entrepreneurship-cases. I dette arbejde er det helt centralt, at digitaliseringen ses som en mulighed for at tilføre mer-værdi til undervisningssituationer i forhold til den gængse gæsteforelæsning, traditionel undervisning og skrevne cases!



Kernen i e-læringsstjernen er streamede klip af interessante og veltilrettelagte fortællinger fra praksis, som caseeksemplet ovenfor. Disse klip placeres i serier, så de følger hinanden i et udviklingsforløb. Hvert af klippene skæres, så de kan lægge op til diskussion af dilemmaer eller handlingsmuligheder, som fortælleren mødes med i udviklingen af sin forretning, og diskussioner af teoretisk såvel som praktisk relevans. Andet klip følger op på det første, f.eks. i formen ”Det vi valgte at gøre var...” inden kursen i fortællingen lægges frem mod den næste situation, der kræver handling eller aktiv stillingtagen. Ved at bruge video som medium, giver det muligheder for at instruere fortælleren i at bruge dramatiske fortælle-

nikker til at kommunikere spændinger, bekymringer, sejre, tvivl, o.s.v., som personen oplevede i situationerne.

Ved at bryde fortællingerne op i mindre elementer, bliver det muligt at anvende disse i flere forskellige kursustyper. I nogle kurser skal sekvenserne måske blot afspilles i rækkefølge og dermed give en sammenhængende fortælling i form af videobaseret gæsteforelæsning. Til andre kurser kan der knyttes opgaver og diskussioner, der relaterer sig til forskellige dilemmaer eller beslutningspunkter i fortællingen, inden der fortsættes til næste sekvens. Derved sættes de studerende i en situation, hvor de nærmer sig den handlingssitua-

tion, som fortælleren befandt sig i på det givne tidspunkt i fortællingen. Samtidig giver klipningen mulighed for at sortere og skære til i den oprindelige fortælling, så der fokuseres skarpt på de elementer i fortællingen, der kan fungere konstruktivt i forhold til undervisningsbrug, mens eventuelle gentagelser og ligegyldige anekdoter kan skæres fra.

Ved at digitalisere casene åbnes for muligheden for variation af forskellige supplerende materialer. Det kan, i forhold til entrepreneurship, være den rigtige forretningsplan, et rigtigt lånedokument, et budget, et regneark, en huskeliste, o.s.v. Måske endda interviews med andre interessenter af relevans for fortællingen. Yderligere giver digitaliseringen mulighed for at trække på andre læringsfaciliteter som tests, undersøgelser, diskussionsfora, m.v., som kan virke som midler til at ”skubbe” de studerende til at tage stilling til elementer i casen og genveje til at gå i aktiv dialog med casen og dens problemstillinger.

Næste element er forslag til teoretiske pointer, der kan arbejdes med i forhold til de enkelte casesekvenser. Ved at ændre på de teoretiske ambitioner i det konkrete arbejde med casen, kan den samme fortælling anvendes på forskellige niveauer. På basale niveauer kan der fokuseres direkte på diskussioner af, hvad entreprenøren kan gøre i de forskellige situationer. I mere avancerede kurser kan underviseren lade casen ”kalde” på behovet for teori ved at arbejde eksplicit med, hvordan forskellige teorier og modeller åbner for forskellige handlingsrum. I de mest avancerede kurser kan der arbejdes med de implicite forestillinger om faget og situationen, der ligger i hele den måde fortællingen er struktureret på.

Sidste element er ”Teachers Corner”, hvor der kan lægges forslag til, hvordan de forskellige elementer kan samles i konkrete læringsforløb, og hvor undervisere kan udveksle erfaringer og ideer i forhold til, hvordan materialet kan bibringe nye dimensioner til forskellige typer af undervisningsforløb.

Tre læringsteoretiske trædesten

For at diskutere kvaliteten i et undervisningsforløb, er det nødvendigt at have en ide om, hvad det er for en teori for læring, der ligger under. Her tages udgangspunkt i Biggs (1999), Svensson & Åberg (2001) og Kirkerterp (2007).

Biggs har fokus på universitetsundervisning. Hans udgangspunkt er, at læring vedrører udvikling i den måde vi forstår verden – og denne forståelse udvikles gennem interaktion med verden:

Learning is [...] a way of interacting with the world. As we learn, our conceptions of phenomena change, and we see the world differently. The acquisition of information in itself does not bring about such a change, but the way we structure that information and think with it does. Thus, education is about conceptual change, not just the acquisition of information (Biggs, 1999, s. 13).

Biggs har således klart fokus på handling i sin ide om, at læring handler om at interagere med verden. Informationer i sig selv er ikke interessante, men det er den måde, den studerende strukturerer og tænker informationerne, der bibringer forandringer i den måde, der interageres med verden. Biggs argumenterer videre for, at den studerende indgår i aktiv læring, vigtigheden af, at den studerende oplever et behov for at lære. Kunsten ved god undervisning er at kommunikere det behov, hvis det ikke er til stede af sig selv. ’Motivation’ er således et produkt af god undervisning, ikke en forudsætning. Yderligere skal den studerende kunne arbejde i samarbejde og dialog med andre, både medstuderende og undervisere. God dialog fremkalder aktiviteter, der skaber, udvikler, forarbejder og uddyber forståelse.

Dette fokus på handling deles af Svensson & Åberg (2001). De fokuserer på, hvordan evnen til at handle kompetent kan udvikles, d.v.s handle vidende, effektivt, bevidst, strategisk og reflektivt i de situationer der indgås

professionelt i. Deres udgangspunkt er, at kompetence opstår i et samspil mellem teoretisk og praktisk viden. Derfor har de fokus på samspillet mellem *formel læring*, der fokuserer på teoretisk indlæring, og *uformel læring*, der foregår i den konkrete praksis, som den studerende skal indgå i.

Det er en vigtig pointe, at ingen af disse dele kan stå alene. Formel teoretisk læring hjælper til at tilegne sig og fordøje de erfaringer, der opstår via den uformelle læring. Uformel læring, med fokus på eksperimenteren med det konkrete, viser sig i sig selv som en dårlig vej til at udvikle viden, der er bevidst i en grad, så den kan overføres til andre sammenhænge. Men ved at koble den med formel teoretisk læring gives nogle strukturer til at organisere, opsamle og reflektere erfaringerne. Modsat skal formel teoretisk læring også suppleres med den uformelle praktiske læring for at være effektiv. Et umiddelbart argument for dette ses allerede hos Biggs oven for. De studerende skal se et behov for at lære noget. Ved at vise, hvordan det teoretiske udfolder sig i praksis eller hjælper med at skabe nye indsigter og udveje i praktiske situationer, kan dette behov for viden understøttes. Kompetence opstår således på baggrund af refleksioner over, hvordan den formelle teoretiske læring spiller sammen med den uformelle praktiske læring.

Svensson & Åberg har i deres forskning fokus på læring på arbejdspladsen. Dermed er de studerende, de fokuserer på, direkte involveret i den praksis, de skal lære på baggrund af og udvikle kompetence til at handle i. Det er anderledes for de studerende, der er fokus for dette bidrag, da det er studerende, der følger uddannelsesforløb på universiteterne. Udgangspunktet er derfor traditionelt formel læring, og det er en særlig udfordring, hvordan de studerende bibringes adgang til uformel læring, en fornemmelse for den praksis, der ligger til grund for den formelle læring og for den praksis, de skal sættes i stand til at flytte, med afsæt i deres formelle læring.

En lille sprække til at lave en åbning i denne problemstilling findes hos Sandelands &

Drazing (1989), der kritiserer den etablerede organisationsteori for at være befængt med resultatverber fremfor opgaveverber. Forholdet mellem resultatverber er som forholdet mellem at *vinde* og at *løbe*. ”Vinde” er et resultatverb, mens ”løbe” er et opgaveverb. ”Vinde” viser slutresultatet, mens ”løbe” viser de udfordringer, der skal til for at nå frem til målet. I organisationsteorien, entrepreneurship, virksomhedsudvikling, o.s.v., er der rigeligt med resultatverber, der desværre skjuler de konkrete handlinger og udfordringer, som fører til resultaterne. Samtidig er det de konkrete handlinger og udfordringer, som udgør de erfaringer, andre kan bygge deres ideer på. F.eks. dækker ”vi gik ind på et nyt marked” over alle de overvejelser, forhandlinger, dilemmaer, kampe og den frygt, der førte til resultatet. Og ”vi optimerede processerne” er det færdige resultat, der dækker over de udfordringer og konkrete handlinger, der blev udført og ledte frem til slutresultatet. Med resultatverbet ser det så smukt og færdigt ud – til gengæld ligger det langt fra de konkrete handlinger og den konkrete praksis, de skulle beskrive. Pointen her er, at resultatverber er gode til at kommunikere formel situationsafhængig viden. Opgaveverber kommer nærmere de konkrete erfaringer fra den konkrete praksis. Opgaveverber kommer således nærmere et grundlag for at udvikle uformel viden – uden ligefrem at være der selv.

Fælles for ovenstående teoretiske trædesten er fokus på, at læring først bliver interessant, i det øjeblik det fører til forandring i handlinger. I det øjeblik læringen sætter den studerende i stand til at handle på den viden, der indlæres. Noget, der er oplagt i uddannelsen af erhvervsøkonomer og virksomhedsudviklere, nogen skal uddannes til ikke bare at vide, men rent faktisk gøre en forskel.

Kompetence udvikles via refleksion over samspillet mellem formel- og uformel læring. Men finder den sted af sig selv? Som en naturlov, der udfolder sig automatisk, når først den studerende udsættes for anledninger til formel og uformel læring? Næppe. Løsningen

til at sikre, at refleksionen finder sted, er at *kalde på* den via skub-princippet, der beskrives af Kirketerp (2007). Sidste teoretiske trædesten hentes således fra Kirketerps arbejde med en ph.d.-afhandling omkring entreprenurriel pædagogik. Kirketerp har lavet sammenlignende observationer af undervisning i entrepreneurship på førende institutioner i Danmark og USA.

Som de øvrige trædesten har Kirketerp stærkt fokus på handling og udvikling af handlingskompetence, og beskriver tre principper for udvikling af handlingskompetence via undervisningen. Det første er det, hun kalder "SKUB". Underviseren skal "skubbe" den studerende til at gøre noget konkret ved at stille små opgaver og små deadlines, der tvinger den studerende til refleksion eller konkret handling. F.eks.: "gå ud og interview xx om deres opstart". Andet princip fokuserer på at lave rollemodeller, der er mulige at spejle sig i. Lad f.eks. rollemodellerne fortælle historierne om "den første dag" i stedet for "den gang vi solgte for 250 mill. kr." Yderligere skal rollemodellerne fortælle om forhindringerne, de skulle tumle med, og frygten for forhindringerne. F.eks.; "hvilke tanker havde du, inden du kontaktede xx?"

Sammenfattende kan siges, at udvikling af virksomhedsudviklere handler om at udvikle nogle personer, der er i stand til at handle kompetent. Personer, der er i stand til at gøre en forskel. Denne kompetence;

- udvikles gennem *handling* og *samspil* med andre
- involverer refleksion over elementer erhvervet gennem *formel* og *uforformel læring*.

I universitetsundervisningen er det ikke altid muligt at give konkrete praktiske erfaringer som grundlag for uformel læring, men tesen her er, at sådanne erfaringer kan tilnærmes ved at få *rollemodeller* til at bringe deres erfaringer i spil, ved at fortælle deres historier som opgaveverber – med fokus på de konkrete udfordringer fremfor resultaterne af deres

successer – og samtidig gøre det på en måde, så de studerende kan spejle sig i dem.

Ydermere er tesen, at refleksionen over samspillet mellem formel teoretisk og uformel læring, gennem rollemodellernes fortællinger, kan "skubbes" i gang via små opgaver, deadlines og andet, der så at sige kalder på den teoretisk refleksionen, der er i centrum for undervisningen.

Digitale entrepreneurship-cases i forhold til de teoretiske trædestene

Det samlede koncept for udvikling af digitale cases giver en række muligheder i forhold til de udfordringer, der oven for blev rejst efter at have vandret over de teoretiske trædestene. For det første lægges der op til at få bragt muligheden for uformel læring ind i undervisningslokalet via det smuthul, der udgøres af rollemodeller, der fortæller deres historier som opgaveverber. Dernæst lægges aktivt op til at kombinere disse fortællinger med elementer fra formel læring, ved at give konkrete forslag til teorier, der kan bringe lys over fortællingen og hjælpe til at pege på handlemuligheder. Yderligere lægger den digitale form op til muligheder for at diskutere casene både på klassen, i off-line læring, men også on-line med forskellige typer af studerende, der arbejder med de samme cases. Herved gives mulighed for at lære i samspil med andre.

Sidst men ikke mindst skæres casene på en måde, der kalder på stillingtagen til handling ved, at de brydes op i flere sekvenser, der hver i sær kalder på en handling eller stillingtagen, som rollemodellen måtte foretage i konkrete situationer. Dermed simuleres de konkrete handlingssituationer, som den professionelle skal handle kompetent – vidende, effektivt, bevidst, strategisk og refleksivt – i. Samtidig giver klipningen mulighed for at være selektiv i historie udvalget, så det der ikke bidrager konstruktivt til undervisningsmålet skæres væk.

Overvejelser omkring casen i forhold til

ovenstående teoretiske trædesten

Som beskrevet ovenfor følger casen ”Netguide” entreprenuren lige fra de første faser og gennem et medrivende forløb, der involverer salg, kriser og op og nedture frem til, at Madié selv forlod den virksomhed, han var med til at skabe. Undervejs går det vildt for sig og involverer small såvel som big business. Målet med det første caseklip (visitkortet), der er præsenteret oven for, er for det første at skabe en mulighed for, at de studerende kan identificere sig med David. En fornemmelse af, at ”det kunne jeg også have gjort”. Denne identifikation forsøges skabt ved først at vise det advokatagtige visitkort, der skal illustrere en professionel distance, som kan være svær at identificere sig med som ung studerende – og så følges det op med, at bag dette ydre står tre knægte – David, Per og Christian – der læser på Handelshøjskolen.

Næste caseklip beskriver forretningsideen og tankerne bag visitkortet. Det kan i undervisningen bruges til at diskutere metoder og teorier omkring udvikling og evaluering af forretningsideer. Ved, at det hæftes på fortællingen, kaldes der så at sige på teorier. Teorierne skal findes frem, fordi de skal bruges til noget helt konkret: Er det en god ide – og hvordan vurderer man, om det er en god ide? De sidste spørgsmål knyttet til dette caseklip har til hensigt at sætte de studerende i David, Per og Christians sko: Du står nu med 5.000 ark brevpapir og næsten lige så mange visitkort. Hvad gør du nu og hvorfor? Med dette spørgsmål kaldes på overvejelser omkring helt konkret handling baseret på aktiv teoretisk refleksion.

Sidste caseklip beskriver reaktionen hos kunderne. I almindelig undervisningen kan underviseren gentage igen og igen, at det er vigtigt at spørge kunderne. Men i klippet her bliver kunder til noget helt konkret. En kunde er ikke noget abstrakt, men en, der siger

”det er en god ide det der ... det gør vores bank allerede for os”. Så igen er målet her at komme væk fra resultatverber og ind under huden på aktiviteterne, så vi kan følge med i de fodspor, som entreprenuren træder på sin vej. Og det helt centrale for casen er at gøre det på en måde, som;

- 1) motiverer studerende til arbejde med teori, ikke for teoriens egen skyld, men fordi det skal bruges til noget konkret
- 2) provokerer den studerende til at tænke over, hvilke helt konkrete handlinger, der kan føre virksomheden videre – ikke for handlingens egen skyld, men for at træne den studerende i at udnytte og udvikle det potentiale, der ligger i professionel refleksion baseret på et aktivt teoretisk grundlag.

Begge dele er helt centrale for entreprenører såvel som virksomhedsudviklere i almindelighed, der skal uddannes til ikke bare at have kompetence og ikke blot til at handle, men til at *handle kompetent*.

Litteratur

- Biggs J. 1999. Teaching for quality learning at university: What the student does. Open University Press: Buckingham.
- Kirketerp A. 2007. Case didaktik? Foredrag holdt ved workshop om entrepreneurship undervisning d. 28. februar, Copenhagen Business School.
- Sandelands L og Drazin R. 1989. On the Language of Organization Theory. *Organization Studies* 10(4): 457-478.
- Svensson L og Åberg C. 2001. e-learning och arbetsplats lärande - en revolution av vuxenutbildningen? Bilda Förlag: Stockholm.