

AKSJONSBASERT LÆRING

- En masteroppgave om bruk av campmodell i høyere utdanning.

ACTION-BASED LEARNING

- A master dissertation about the use of campmodels in higher education.

Mathias Storm Michelsen

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å se på hva som skjer med opplevelsen av læringsutbyttet når man flytter deler av undervisningen ut av klasserommet og over i det praktiske der studentene arbeider med entreprenørielle metoder som innovasjonscamp.

Studien er gjennomført etter kvalitativ metode, og bygger på dybdeintervju av ti informanter som alle har vært studenter i et fag der en innovasjonscamp var blitt benyttet som en del av undervisningen.

Hovedfunnene i undersøkelsen var at innovasjonscampen bidro til å fremme studentens generelle læringsutbytte, motivere studentene til videre arbeid med faget i etterkant av campen og sosialisere studentene innad i klassen.

Gjennom innovasjonscampen ble deltakerne lettere sosialisert som gruppe enn gjennom vanlige forelesninger. Undersøkelsen viste også at studentene hadde tilegnet seg nye verktøy til videre læring, og bidro til å gi studentene trening i både presentasjonsteknikk, teamarbeid og caseløsning.

Entreprenørskap i utdannelsen trenger ikke å ende opp med at studenter starte egne bedrifter, entreprenørskapsfag, camper og andre simuleringer kan ses på som en innføring i hvordan man kan jobbe under uforutsigbare omgivelser. Samtidig som denne formen for aksjonsbasert læring ofte knyttes opp mot næringslivet, tilbyr den studentene bedre innsikt i hva som venter dem etter fullførte studier.

Abstract

The object of this master thesis is to create an understanding of what happens to a students perceived learning outcome when part of a course are replaced whit an innovation camp.

This study was conducted by using qualitative methods, based on in-depth interviews of ten students who have all taken part of a course in which an innovation camp have been used as part of the curriculum.

The main findings in this thesis was that the innovation camp helped to increase the student's overall experience of learning, socialized the students within the class and motivated them to further work in this subject after the camp.

Throughout the innovation camp the participants were more easily socialized as a group than the usual lectures.

The findings from the collected data also showed that the students had acquired new tools for further learning, and had helped to provide training in presentation skills, teamwork and case-solutions.

Entrepreneurship education does not necessarily have to imply that the students have to start their own businesses. Entrepreneurship classes, camps and other simulations can be seen as an introduction on how to work under unpredictable environments. Since this type of action-based learning often is linked to the business world, the camp model is offering the students a better insight into what awaits them after completing their studies.

Forord

Det er mange som fortjener en stor takk for å ha hjulpet meg å lage, skrive og muliggjøre denne oppgaven. Det farligste man kan gjøre er å ikke huske å takke de som har hjulpet en fram på veien. Jeg vil derfor starte med å takke min mor og far Rigmor Toft Michelsen og Tor Erling Storm Michelsen, som jeg tror er like sjokkert som meg over at jeg nå har skrevet en masteroppgave.

Jeg vil også takke mine to veiledere hovedveileder Elin Kubberød og biveileder Anne Moxnes Jervell, som har gitt meg korte deadlines og deltatt på langt flere veiledningsmøter enn det som forventes av vanlige veiledere. Dere har veiledet meg godt og passet på at oppgaven har beveget seg fremover.

Det bør også rettes en stor takk til Gatekunst Akademiet, for å ha vært en viktig ekstern sparringpartneren og syntesefinner i gjennom hele oppgaven. En spesiell takk går også ut til Camilo Heredia som har vært en viktig samtalepartner og bidragsyter under oppgaveskrivingen og Monika Ellefsen som kan fikse alt og som har passet på at jeg har skrevet på et forståelig språk.

Jeg retter også en egen takk til Viggo Venn og Silje Urk Antonsen som sammen med meg i Gult Er Kult har gitt meg troen på at utdannelse kan og skal være gøy. Pål Hetland som lærte meg hvordan jeg skulle studere, Erik Arntsen for å ha gitt meg min første innføring i hvor gøy entreprenørskap er, Start UIA , Mats Bleikelia for å ha inspirert meg til å bruke ordskyer, Maja Adriaensen som reddet denne oppgaven ved å låne meg sin lader da min ble ødelagt. Tina Sørensen Berg som har holdt ut med meg gjennom nesten hele oppgaveskrivingen, og som har sittet å jobbet med meg på konferanserom, bibliotek og lesesaler.

Avslutningsvis vil jeg også takke hele Innovasjons klassen ved UMB 2013 for alle milepælevafler, hyggelige togturer, middager, reiser, veddemål, råd og tips. Alle studentene og lærerne som tok seg tid til å stille opp på intervju og alle andre som leser denne oppgaven.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	3
1.1 Personlig bakgrunn for valg av oppgave	3
1.2 Nye trender innenfor undervising og læringsmetoder i høyere utdanning	4
1.3 Formålet med oppgaven	4
1.4 Formidling og relevans	4
1.5 Oppbygning av oppgaven	5
2.0 Teori og Litteratur	6
2.1 Utdanning og Læring	6
2.2 Erfaringslæring og Faktakunnskap	7
2.3 Entreprenørskap i utdanningen	10
2.4 Campmodellen	11
2.5 Motivasjon	13
2.6 Sosiale og kontekstuelle faktorer	16
2.7 Læringsutbytte	17
2.8 Problemstilling og Forsknings spørsmål	18
3.0 Metode	20
3.1 Innledning	20
3.2 Valg av metode for datainnsamling	20
3.3 Case enhet	22
3.4 Utvalg og gjennomføring:	25
3.5 Rammeverk for intervjuguiden:	26
3.6 Analyse av data	29
3.8 Svakheter ved datainnsamling og analyse	34
3.9 Etske avveininger	34
3.10 Vurdering av overførbarhet og pålitelighet:	35

4.0 Analyse og resultat	36
4.1 Innledning	36
4.2 Opplevelsen av campen	36
4.3 Opplevelsen av kurset	41
4.4 Sosiale og kontekstuelle faktorer:	45
4.5 Motivasjonen	48
4.6 Læringsutbytte	51
5.0 Diskusjon	56
5.1 innledning	56
5.2 læringsutbytte	56
5.3 Motivasjon	61
5.4 Campens plassering	66
6.0 Konklusjon og videre forskning	69
Appendix 1: Mail til studenter:	71
Appendix 2: Intervjuguide	72
Appendix 3: Samtykkeskjema	74
Appendix 4: Motivasjonskurver	75
Bibliografi	79

1.0 Introduksjon

1.1 Personlig bakgrunn for valg av oppgave

På ungdomskolen diagnostiserte en logoped meg med dysleksi. Av den grunn har jeg måttet ha en litt annen tilnærming til læring enn de jeg har studerte sammen med. For meg har læring ofte representert noe litt tungt og kjedelig, som man bare må igjennom. Min redning ble å forsøke og gjøre læring om til noe som var morsomt, gjennom å gjøre mine svakheter om til styrker. Det ble et personlig valg jeg måtte gjøre, men hvis livet gir deg sitroner, kan du enten lage sitronsaft eller bli sittende med masse sitroner. Det var ikke før jeg hadde akseptert at jeg på noen områder er svakere enn andre, at jeg forsto at det alltid finnes to måter å gjøre ting på. Du kan prøve å forstå teorien gjennom å lese og memorere den eller du kan teste den ut i praksis. Ofte var det nødvendig for meg å teste ut ulike elementer praksis for å kunne forstå hvordan teoriene egentlig hang sammen. Gjennom å starte studentbedrifter, delta på camper og jobbe ute i felten med bedrifter ble teori og pensum omgjort til praksis.

Denne masteroppgaven skal representere en oppsummering av over 5 års høyere utdanning, der hovedfokuset er på de to siste årene, som er blitt brukt til å studere innovasjon og entreprenørskap. Det som er mitt personlige mål med denne oppgaven er å benytte den kunnskapene jeg nå besitter for å skape en endring. Jeg ønsker å benytte min kunnskap innen innovasjon og entreprenørskap til å gjøre en forskjell innen den sektoren jeg har tilbrakt den største delen av mitt liv, utdanningssektoren. Jeg ser på utdanning som en av de viktigste pådriverne for å skape både innovasjon og utvikling fremover, men at også utdanningsinstitusjonene selv må åpne mer opp for å bli endret gjennom intraprenørskap og endring.

Denne oppgaven vil antageligvis ikke komme med den endelige løsningen, hvis noe slikt skulle eksistere. For å få til dette trengs det antakeligvis en stor systemendring. Det jeg derimot håper å tilby er et nytt synspunkt på saken, synspunktet fra en student. En som har opplevet systemet fra innsiden og på mange måter nå er et «ferdig produkt» av systemets struktur.

1.2 Nye trender innenfor undervisning og læringsmetoder i høyere utdanning

Læring er i følge de nyeste retningslinjene fra Kunnskapsdepartementet definert som en livslang læringsprosess (Kunnskapsdepartementet 2011). I en stadig økende informasjonshverdag er dagens studenter omringet av kunnskap og nye modeller som kan hentes fra innland, utland og andre sektorer. Informasjonen er overalt og stadig i endring slik at det du lærte i går ikke nødvendigvis er anvendbart i dag. I tillegg til ny informasjon finnes det også nye tilbydere av denne informasjonen, som har laget sig egen vri på hvordan læring burde tilrettelegges. Eksempler på slike er The Khanakademy (www.khanacademy.org), The studio school (<http://www.studioschoolstrust.org/>) og Gatekunst Akademiet (www.gatekunst.net). Dette er gratis utdanningstilbud levert til unge der fokuset legges på læring gjennom praktiske oppgaver, med utgangspunktet i at varig læring skjer gjennom erfaringer. Dette er elementer som denne oppgaven kommer til å analysere nærmere. Oppgaven tar for seg bruken av campmetodikken i offentlig høyere utdanning.

1.3 Formålet med oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å se på hva som skjer med opplevelsen av læringsutbyttet når man flytter deler av undervisningen ut av klasserommet og over i det praktiske der studentene arbeider med entreprenørielle metoder som innovasjonscamp.

1.4 Formidling og relevans

Den siste NIFU-undersøkelsen fra 2012 (NIFU 2012) viser at entreprenørskapsutdanning har svært liten eller ingen effekt på nyetablering. Undersøkelsen foreslår derimot at entreprenørskap i utdannelsen kan lede til innovasjonsaktivitet og intraprenørskap i eksisterende bedrifter, og øke studenters evne og tiltro til å ta egne initiativer. NIFU-undersøkelsen påpeker også at utdanning gjennom entreprenørskap (ved bruk av entreprenørielle læringsmetoder i utdannelsen) synes å ha betydning for utviklingen av evnen til nyskaping og intraprenøriell kompetanse. Utdanning for entreprenørskap synes å ha en viss betydning for utviklingen av forretningsideer og for oppstart av egen bedrift (NIFU 2012).

Formålet med entreprenørskap i utdannelsen trenger derfor ikke å være at studenter må ende opp med å starte egne bedrifter. Entreprenørskapsfag, camper og andre simuleringer

kan heller ses på som en innføring i hvordan man kan jobbe under uforutsigbare omgivelser. Samtidig knyttes ofte denne typen aksjonsbasert læring opp mot næringslivet, og tilbyr studentene god innsikt i hva som venter dem etter studiene.

I NKR (Nasjonalt kvalifikasjonrammeverk for livslang læring) blir det beskrevet at kandidater på Bachelor- og Masternivå skal kunne kjenne til nytenking og innovasjonsprosesser, og kunne bidra til gjennomføringen av disse prosessen selv (Kunnskapsdepartementet 2011). Dette legger en føring på utdanningsinstitusjoner som UMB som blir oppfordret til å gjennomføre slike prosesser med sine studenter.

Respondentene som blir benyttet i denne oppgaven kommer fra masternivå i Naturbasert reiseliv, og skal derfor være en del av denne prosessen. I sin handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen uttrykker Kunnskapsdepartementet at det er en mangel på litteratur om ulike undervisningsmetoder i entreprenørskap og effekten av disse. De viser også til behovet for mer kunnskap om hvordan entreprenørskap kan integreres i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet 2009a).

Resultatene som kommer frem gjennom masteroppgaven inngår også i et forskingsarbeid rundt bruken av aksjonslæring og erfaringslæring i utdanningen (Jervell & Kubberød 2013)

1.5 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven starter med gi en oversikt over teorigrunnlaget som skal benyttes i resten av denne oppgaven. Teorien tar for seg relevant litteratur innenfor feltene utdanning, læring, kunnskap, camp-modeller, motivasjon, læringsutbytte og entreprenørskap sin rolle i høyere utdanning. Mot slutten av kapitlet vil teorien som er blitt presentert bli operasjonalisert, og vist i form av en modell. Videre benyttes denne modellen i samspill med teorien og litteraturen som grunnlag for å formulere en problemstilling og forskingspørsmålene som skal undersøkes i denne masteroppgaven. Gjennomføringen av undersøkelsen beskrives i metodekapitlet, der det blir forklart hvordan forskningsdata er blitt samlet inn, analysert og kategorisert. Det blir også presentert en case enhet som i denne oppgaven blir brukt til å undersøke problemstillingen. På bakgrunn av undersøkelser gjort i case-enheten vil det bli presenteres resultater og funn fra datainnsamlingen. Disse blir videre diskutert i forhold til presentert teori og andre relevante

studier. Siste del av oppgaven tar for seg konklusjoner og implikasjoner som kan benyttes for videre forskning.

2.0 Teori og Litteratur

«Hva skal vi leve av når oljen tar slutt?» er et spørsmål som nesten har blitt en klisje innen innovasjonsfeltet. Det standardiserte svaret, som gjerne kommer fra politisk hold, er av vi må investere i «kloke hoder». Hvordan kan man skape disse «kloke hodene»? Eller sagt på en bedre måte, hvordan kan de identifiseres slik at de får utfordret seg selv og samfunnet slik at «kloke hoder» blir noe vi kan leve av.

Gjennom undersøkelser og teori ønsker denne oppgaven å belyse hvordan man kan koble sentrale modeller for læring, entreprenørskap, kunnskap og motivasjon sammen med aksjonsbasert undervisning for å fremme studenters opplevelse av læringsutbytte.

2.1 Utdanning og Læring

Utdanning har til alle tider vært en av grunnsteinene for samfunnsutviklingen. Oppfinnelsen av ilden, hjulet og domestiseringen av dyr var alle viktige oppdagelser. Enda viktigere enn selve oppdagelsen var det å kunne formidle denne kunnskapen videre til andre. Gjennom at mennesker har delt sine oppdagelser og meninger med andre, har nye ideer kunne bli skapt. Denne kunnskapsoverføringen er det som har lagt grunnlaget for den prosessen vi i dag kaller for nyskaping eller innovasjon. Der to ideer kombineres for å danne et nytt produkt eller en tjeneste (Härén 2002).

Læring innebærer å skape en varig endring, frem den erstattes av ny læring eller at den gradvis går tapt ved glemsel fordi det ikke lengre er i bruk (Illeris & Nordgård 2012). I en stadig mer utviklende verden blir derfor kunnskap som ikke lengre er relevant erstattet av en mer oppdatert versjon bygget på nye oppdagelser. En etablert sannhet som at jorden er flat ble raskt byttet ut med kunnskap om at den var rund når oppdagerne hadde klart å seile rundt den. For å kunne formidle denne kunnskapen til flere ble det opprettet nye systemer og organisasjoner for læring. Utdannelsesinstitusjoner har som ordlyden tilsier som hensikt å «Ut Danne» mennesker, eller for å sitere Brown: « *Formålet med utdanning er å utvikle individets intellektuelle muligheter*» (Brown 1997; Åmo 2012).

I Norge, som i de fleste andre land i verden, er det skoler (private og offentlige) som har ansvaret for utdanningen av de oppvoksende generasjonene. Frem til 1850 var det handelstanden sitt behov for handelsfremmende kompetanse som drev utviklingen av skolene i byene. Etter dette ble fattigdomsbekjempelse og nedbygging av sosiale skiller et av de drivende elementene i skoleutviklingen (Dokka et al. 1989). I St.meld. nr. 44 (2008-2009) foreslår regjeringen tiltak som skal bidra til å gjøre opplæringen mer virkelighetsnær og praksisrettet for å få en befolkning som er fleksibel og godt kvalifisert for arbeidslivet (Utdanningslinja; Kunnskapsdepartementet 2009b). Fokuset ligger nå ikke bare på den utdanning som skjer i skolen, men at læring er et livslangt løp.

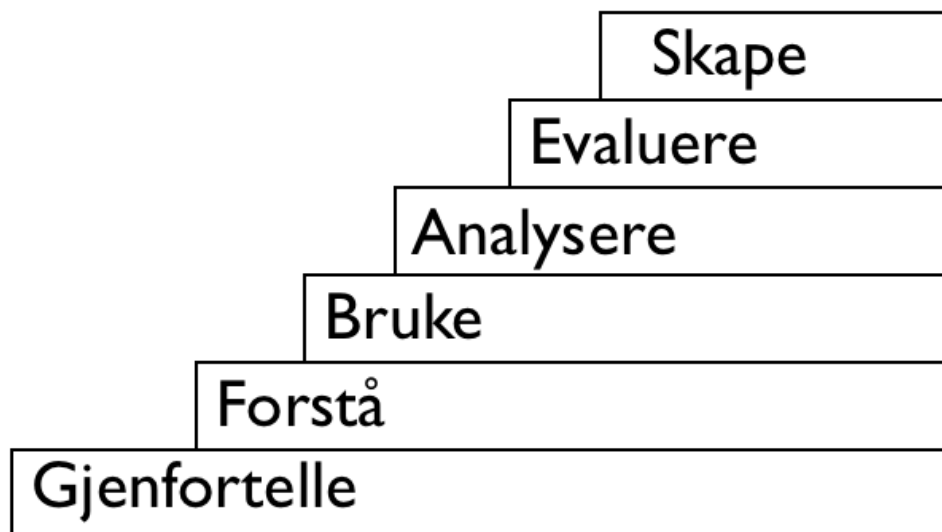
Den 15. desember 2011 fastsatte Kunnskapsdepartementet NKR, Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Dette (nasjonale kvalifikasjons) rammeverket er basert på det europeiske «European Qualification Framework», men tilpasset den norske skolemodellen. Gjennom en implementering av kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning, skal innovasjon- og nyskappingskompetanse være integrert i alle fagområder innen 2012 (Kunnskapsdepartementet 2009a). NKR skal derfor være implementert i hele den høyere utdanningsektoren, slik at lærlingutbyttebeskrivelsene også skal være relevant for arbeidslivet og frivillig sektor. NKR er bygget opp av tre hovednivåer: Generell kompetanse, ferdigheter og kunnskap (Kunnskapsdepartementet 2011).

Utover i denne oppgaven skal de tre hovednivåene fra NKR (Kunnskapsdepartementet 2011), generell kompetanse, ferdigheter og kunnskap, tas med videre ettersom det i senere kapitler skal dannes et bilde av hva læringsutbytte er. Men før dette skal vi i neste kapittel se på skillet mellom læring som erfaring, og som ren memorert kunnskap.

2.2 Erfaringslæring og Faktakunnskap

For å kunne dykke dypere inn i kunnskapsvervvelsens kognitive modeller benyttes en revidert utgave av Blooms taxonomi hentet fra Åmo (2012) sin bok «Entreprenørskapsutdanningen i endring». I Åmo (2012) sin versjon av Blooms taxonomi grupperes læringsprosessen inn i seks kvalitetsnivåer som starter med ren faktakunnskap og beveger seg oppover i stadig mer kompliserte metoder å benytte kunnskapen på. Dette er Åmo sin revisjon av Blooms «Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals» som ble utgitt første gang i 1956 (Bloom 1956). Åmo sin versjon er vist

i Figur 1 under. Dette nivåskille som er benyttet av Bloom og Åmo kan man også finn igjen i de ulike nivåene benytte av NKR (Kunnskapsdepartementet 2011)



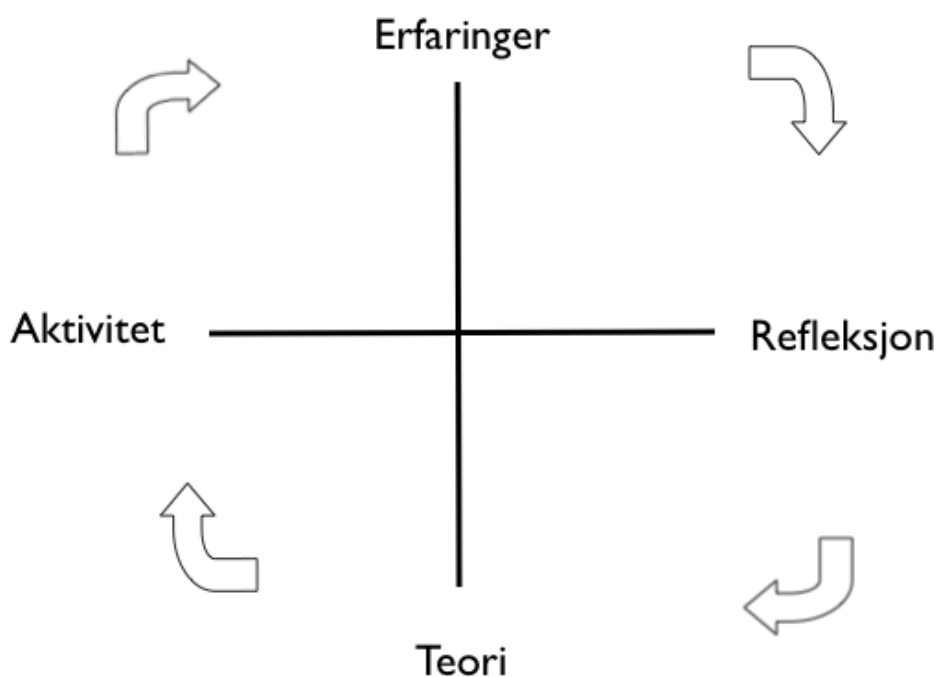
Figur1 Blooms taxonomi (Side 98, Åmo 2012)

Det laveste nivået er å kunne gjenfortelle kunnskap, basert på en utenatføring av fakta. Taxonomien forutsetter at en først må kunne beherske et lærestoff på et lavere nivå før en får kan ta steget opp til neste nivå. En må derfor kunne gjenfortelle stoffet, før en kan forstå det, og videre er forståelsene en forutsetning for å kunne bruke læringsstoffet. (Christensen & Gryner 2010a; Åmo 2012).

Som det skal gjennomgå mer utfyllende i kapittel 2.4, benytter camppmodellen seg av det som kalles erfaringsbasert læring. Gjennom erfaringsbasert læring jobber studenter problembasert og tilegner seg kunnskap gjennom en aksjonsbasert læringsmetode. Problembasert læring vrir på oppgaven til studentene fra å skulle lære om et tema, til å ta utgangspunkt i en problemstilling. Dette legger opp til at studentene først må skaffe seg erfaringene gjennom aktiviteter og at læringsprosessen skjer gjennom å reflektere over arbeidet de har gjort i etterkant. Gjennom problembasertlæringen blir læringsutbyttet etterspurt gjennom studenters forsøk på å løse problemstillingen, fremfor at læringsprosessen bare blir «levert» til passive studenter (Sørensen & Laursen 2009). For å kunne løse problemstillingen i slike situasjoner benytter studentene seg av aksjonlæring der fokuset rettes mot gjennomføring og diskusjon, fremfor lytting, lesing og memorering, som er de grunnleggende faktorene i Blooms modell vist i figur 1. Det kan argumenteres for at faktorer som lytting, lesing og memorering kan være essensielle i en tidlig

læringsprosess, som i grunnskolen, men da denne oppgaven skal rette seg mot høyere utdanning så legges det til grunn at studentene allerede har opparbeidet seg et godt nok kunnskapsgrunnlag for å kunne bidra til nytenking og innovasjonsprosesser (Kunnskapsdepartementet 2011).

En annen måte å se for seg læringsprosessen på er gjennom lærings sirkelen til Kolb (1984). Kolb (1984) definerer læring som en prosess der forståelse for konsepter kommer gjennom aktiviteter som kontinuerlig danner nytt grunnlag for erfaringer (Rae & Carswell 2001). Gjennom bruken av denne metoden hevdes det at praksis (eventuelt simulert praksis) er noe av kjernen til det som kalles aksjonslæringsprosessen (Bager 2011). Grunnprinsippet for denne tolkingen er at aktiviteter leder til erfaringer som gjennom refleksjon danner grunnlaget for ny teori. Selv om det også er mulig å forstå lærings sirkelen som at teori gir mulighet for nye aktiviteter som gir erfaringer og mulighet for refleksjon som kan revidere denne teorien.



Figur 2 Kolbs lærings sirkel (Kolb 1984)

2.3 Entreprenørskap i utdanningen

Grovt sett kan man si at entreprenørskap kan deles inn i tre grupperinger med hensyn på læring (Spilling & Johansen 2011):

- Lære om entreprenørskap
- Læring for entreprenørskap
- Læring gjennom entreprenørskap

Når man lærer om entreprenørskap går dette ut på at man skal opparbeide seg en forståelse for hva entreprenørskap er og se på dette som et samfunnsmessige fenomen. Hvordan dette på virker samfunnet og hvilke mekanismer som operer sammen for å danne et grunnlag for dette.

Læring for entreprenørskap, eller læring for entreprenører som det også kan kalles, baserer seg på de verktøy man trenger for å utvikle kunnskaper og ferdigheter som trengs for å starte nye virksomheter. Eksempelvis hvordan man skriver en forretningsplan, skaffer investorer til finansiering og tilslutt skaper modeller for bygge organisasjonen og selge produkter til kunder. Den siste metoden som er den vi skal ha fokus på videre i denne oppgaven, er læring gjennom entreprenørskap. Her ser vi på entreprenørskap som en pedagogisk metode i seg selv, der studentene benytter seg av ulike entreprenørielle prosesser for å oppnå et bestemt læringsmål.

Kunnskapsdepartementet skriver i sin handlingsplan for entreprenørskap at entreprenørskap i utdanningen både kan være teoretisk og praktisk orientert. Opplæringen i entreprenørskap kan være organisert som et eget fag, men også integreres som en arbeidsform i andre. Et poeng med dette er at man kan benytte seg av entreprenørskap som et verktøy og en arbeidsmåte for å stimulere til læring i ulike fag, og til arbeid med grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2009a).

Det finnes forskjellige typer metoder å gjennomføre dette på (eksempler på metoder som denne typen læring som benyttes i dag er Ungt Entreprenørskap sine programmer for studentbedrifter og ungdomsbedrift, tverrfaglige prosjekter som Universitetet i Agder sitt entreprenørskap for kunstfagstudenter og Gründerskolen ved universitetet i oslo). Et annet alternativ er gjennom ulike campmodeller der studenten arbeider i team med en problemstilling og utarbeider en kort foretningmodell og plan som skal løse det problemet

de står ovenfor. Disse campene har ofte en kort tidsbegrensing, gjerne over en helg eller et døgn (Bager 2011).

2.4 Campmodellen

Campmodeller er blitt et stadig mer benyttet verktøy for entreprenørskaputdannelsene, som et supplement til den vanlige klasseromsundervisningen. Essensen i en campmodell er et gitt antall deltaker, gjerne 20-50 stykker, som blir flyttet fra sine vanlige arbeidsoppgaver eller studier, til et sted utenfor arbeidsplassen eller studiestedet. Der skal deltagerne jobbe intensivt i team/grupper innen en gitt tidsramme (gjerne 48 timer) med å skape nye ideer og/eller med å framlegge nye innovative konsepter og løsninger på gitte problemstillinger.

Det benyttes også ofte eksterne deltagere som foreksempel forskere, bedriftsledere og andre «eksperter» som bidragsytere. De kan bidra med selve case-oppgaven som skal løses, jobbe som veiledere for gruppene eller som dommere og jury. Målet for campen er å genere nye ideer som er relatert til et problem, og transformasjonen av disse ideene til (forretnings) konsepter. Konseptet blir formulert og presentert gjennom en kort forretningsplan og gjerne en presentasjon. Fokuset ligger på å skape nye verdier gjennom å utnytte gamle resurser, samt bygge opp det organisatorisk rammeverke for å gjennomføre det. Selve gjennomføringen av ideen er ikke en del av campen (Bager 2008).

En vanlig måte å strukturere campen på, er gjennom 5 faser:

1. Åpningen av campen. I denne fasen er det vanlig å ha med et inspirasjonsforedrag, små workshoper for å bygge opp gruppene som skal jobbe sammen. Det kan også benyttes «ice-breaker» øvelser som er designet for å «bryte isen» og aktivisere deltakerne.
2. Problemstillingen/oppgaven avsløres når som deltakerne er blitt varmet opp. Etter at oppgaven er avslørt setter gruppene i gang med idé-myldring.
3. Etter at gruppene har landet på en ide som de liker, gis det ofte en tilbakemelding på denne fra en eller flere mentorer. Mentorer kan være representanter fra næringslivet, gründere eller noe av oppdragsgiverne som ikke sitter i juryen. Målet med denne fasen er at studentene skal kunne få veiledning på hvordan de bør arbeide videre med å utvikle sin ide.
4. Studentene jobber videre med å utvikle ideene sine og se på hvordan denne kan bli gjort om til en ferdig løsning. Studentene er frie til å velge hvordan de skal løse

oppgaven rent praktisk, men det forventes en form for presentasjon den neste dagen. I denne perioden er det vanlig å tilby deltakerne en middag/matbit gjerne blandet med underholdning eller kreativt påfyll. Det er vanlig at deltakerne blir sittende å jobbe til langt ut over natten.

5. Deltakerne leverer en «mini forretningsplan» på starten av den andre dagen. Denne planen fokuserer på forretningsiden, visjon, kundeverdi, USP (unike seling point) og plan for å gjennomføre deres idé. I etterkant av en innlevering holder gruppene en kort presentasjon foran en jury. I noen camper benyttes det også en finalerunde der de beste presentasjonene fra første omgang får delta. På bakgrunn av presentasjonene og den forkortete forretningsplanen velger juryen ut det beste løsningsforslaget som så blir premiert.

(Jervell & Kubberød 2013)

Grunnlaget for bruken av en campmodell er at studenter tilnærmer seg læring på en ny og annerledes måte. Grunnet et sterkt tidspress må studenter igangsette arbeidsprosessen raskt og får derfor en bratt læringskurve. En camp blir ofte sammenlignet med næringslivet, noe som kan gi studenter større insentiv til å jobbe under tidspress enn i normale klasseromssituasjoner. I tillegg til konkurranseelementet som driver noen studenter, kommer også ofte et insentiv fra oppdragsgiver om at bedriften som tilbyr case er ansvarlig for premiering. Vinnerlaget, eller lagene, blir derfor gjerne premiert med noe som studenter ønsker seg. Eksempler på dette kan være å tilbringe en dag som leder av en større bedrift, pengepremie eller materielle goder.

En camp ønsker å bruke kreative prosesser til å stimulere til samarbeid og gruppedynamikk mellom deltagerne. Campen gir trening i organisering og arbeidsfordeling, mot til å prøve og feile, og en bevissthet om ulike typer for informasjonsinnhenting. Gjennom formen som campen er lagt opp gir den en bevisstgjøring om ulike presentasjonsteknikker, da deltakerne som regel står fritt til å velge form for presentasjon selv. Det er ikke alltid at arrangørene av en innovasjons camp, har reflektert over hvilke pedagogiske metoder som de har benyttet i campmodellen. Det kan likevel sies at de underliggende pedagogiske tilnærmingene som brukes igjennom en campmodell er: problembasert læring (PBL), aksjonslæring/erfaringsbasert læring og fremtidsrettet læring (Bager 2011). Som nevnt under kapittel 2.2 er problembasert læring at studenter blir gitt en problemstilling som de skal forsøke å løse. Denne metoden tar gjerne utgangspunkt i å la studentene benytte sine ferdigheter og kunnskaper til å løse

innovative oppgaver, gjerne i tverrfaglige samarbeid. Denne metoden ønsker å trene studentenes ferdigheter innen, kreativitet, evnen til å gjenkjenne muligheter, selvdisiplin og evnen til å jobbe med komplekse problemløsning (Bager 2011). Aksjonslæring er en av de viktigste ingrediensene i campmodellens læringsprosess. Innen denne læringsformen verdsettes gjennomføring og diskusjon høyere enn lytting, lesing og memorering (Löbler 2006). Det å gjennomføre aktiviteter samefaller med Kolb (1984) sin fremstilling av lærings sirkelen.

De fleste universiteter benytter seg av formen «kunnskaps overføring», mens en camp tar for seg det som kalles «fremtidsrettet læring». Fremtidsrettet læring dannes ved å skape nye ideer og ved å løse innovasjonsproblem på nye måter, ved at studentene må bevege seg inn i «ukjent terreng». For å kunne gjøre dette må studentene bygge ny kunnskap gjennom å trekke på de erfaringer de selv har og skape nye løsninger (Saravathy 2009; Shane & Venkataraman 2007).

2.5 Motivasjon

Motivasjon handler om den personlige investeringen som et individ har gjort for å oppnå en ønsket tilstand eller et utfall. (Maehr & Meyer 1997). Da studenters motivasjon kan skape interesse for, styre mot og vedlikeholde det de lærer (Ambrose et al.), ønskes det i denne oppgaven å se på hvordan motivasjonen påvirker intensiteten, utholdenhetene og ikke minst læringsutbyttet til studentene. Hovedfokuset i denne oppgaven vil være hvilke faktorer som kan motivere studenter til å lære.

I studentenes møte med høyere utdanning, gis de en større følelse av kontroll over sine valgmuligheter. Denne følelsen blir ofte definert som autonomi. De fleste av dagens studenter kan velge fritt hva, når og hvordan de skal studere. Noe som gjør at motivasjon spiller inn som en kritisk faktor i forhold til hva som styrer deres atferd og mål. I tillegg til at studenter i dag har en rekke akademiske mål og utfordringer, er det også flere andre faktorer som konkurrerer om studenters sin tid og energi. Det er derfor viktig både for studenter og lærer å anerkjenne disse konkurrerende faktorene, og heller se på hvordan man kan benytte seg av disse for å fremme studentenes opplevelse av læring. Disse faktorene kan være avgjørende i å øke eller senke studenters motivasjon til å relatert til faget og øke dets læringsutbytte.

Atkinson (1957) hevder at kjernen i studenters motivasjon kan forklares gjennom to konsepter (1) den subjektive verdien av mål og (2) indre og ytre forventinger for å nå dette målet (Atkinson 1957). Gjennom å benytte denne tilnærmingen legges det et grunnlag for faktorene, verdier og forventinger. Disse samhandler med hverandre og påvirke graden av motivasjon en student får gjennom å engasjere seg i måldrevet oppførsel, som støtter opp om prestasjonsevnen og læring.

Det er vanskelig å mene noe om motivasjon uten at man vet målet/målene som ligger bak denne motivasjonen. Derfor kan man benytte mål som en faktor for å kunne organisere motivasjonen som leder til ulike handlinger, ettersom det er flere konkurrerende faktorer som kjemper om studenter sin tid og energi. Når vi nå skal se på studenters mål i forhold til motivasjon for prestasjoner og læring, er det viktig å anerkjenne at studenter ikke nødvendigvis bare har fokus på de rent akademiske målene. Studenter ønsker som regel å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, møte nye venner, få anerkjennelse for sitt intellekt, ha en følelse av trygghet, men samtidig selvstendighet og kunne ha det morsomt (Ambrose et al. 2010). Mål som dreier seg om akademisk læring kan derfor deles inn i tre undergrupper:

Prestasjonsmål handler om å beskytte en personlig eller sosial fasade, som gir studenten et ønsket selvbilde og rykte, både sosialt og akademisk. Dette kan gjøres gjennom to forskjellige måter. Den første måten er gjennom at studenten sette seg prestasjonsdrivende mål. Prestasjonsdrivende mål krever at studenten må jobbe hardt og presse seg selv for å kunne oppnå høyest mulig resultat. Den andre metoden er gjennom prestasjonsunnvikende mål. Gjennom å sette prestasjonsunnvikende mål ønsker studenten å oppnå høyest mulig resultat med minst mulig innsats.

Forståelsesmål skiller seg fra prestasjons mål ettersom studenten virkelig ønsker å tilegne seg kompetanse og kunnskap innen for det temaet eller faget som undervises. I motsetning til prestasjonsmål der studenten ofte bare ønsker å skaffe seg en god karakter søker studenter som setter seg forståelsesmål en dypere utforskning og utfordringer som krever intellektuell risktaking. Studenter med forståelsesmål benytter seg også oftere av studiestrategier som resulterer i dypere forståelse. De søker hjelp fra andre når det er nødvendig, de føler seg også komfortabel med utfordringer og vil ønske fortsetter selv om de skulle møte «veggen».

Arbeidsunngåelsesmål beskriver mål satt av de studenter som ønsker å gjøre unna arbeidet sitt så hurtig som mulig, med minst mulig innsats. Studenter som har satt seg arbeidsunngåelsesmål kan virke som de jobber på tomgang, er umotiverte og uengasjerte i vanlig undervising. Det kan også være ulike situasjoner som fører til at studenter setter seg slike mål, ikke bare dem selv. Arbeidsunngåelsesmål blir ikke nødvendigvis kun satt av studenter selv, men kan blir framprovosert gjennom at studenten blir presset til å gjennomføre en oppgave uten å bli forklart, hvorfor oppgaven skal gjøres eller hva som er læringsutbyttet studenten oppnår ved å gjennomføre denne oppgaven. I slike situasjoner handler det mest om gjennomføringen av oppgaven for studenten ikke så mye om resultatet.

Ut i fra dette rammeverket kan man si at motivasjonen er et resultat av verdier og forventninger, men siden verdier og forventninger er subjektive begreper bør disse begrepene defineres noe dypere før de blir benyttet videre.

Verdi kan skapes og oppleves i flere former under en arbeidsprosess. Først og fremst kan det oppleves en verdi gjennom arbeidet med oppgaven i seg selv. Her skiller det mellom instrumentelle verdier og oppgaveverdier. Instrumentelle verdier skapes gjennom at man ser meningen av å gjennomføre kortsiktige oppgaver, for å nå en langsiktig målsetting. En oppgaveverdi er gleden av å få lov til å benytte sine ferdigheter og kunnskaper i arbeidet med oppgaven. Verdi kan også skapes gjennom måloppnåelse, ved å ferdigstille et produkt eller en oppgave. Måloppnåelsen gir en tilfredsstillelse ved å mestre en oppgave, eller gjennom å ha lagt ned tid og krefter i arbeidet med å løse oppgaven. Forventninger er summen av de forhåpninger, tanker og muligheter en person har i forhold til arbeidet med en oppgave.

Forventninger og verdier danner et grunnlag for å kunne skape motivasjon hos en student. Ved å målrettet å forfølge sine mål, kan studenten gjennom handlinger og oppførsel muliggjøre prestasjoner som danner et grunnlag for varlig læring. Videre i denne oppgaven benyttes motivasjon som en faktor som påvirker studenters opplevelse av læringsutbyttet.

2.6 Sosiale og kontekstuelle faktorer

Å skulle gjennomføre aktiviteter som har som mål å endre vaner på et personlig nivå, kan være en utfordring. Eksempelvis hvis en person skal slutte å røyke, begynne å trene eller gå ned i vekt, så kan dette oppleves som en stor utfordring å gjennomføre alene. Dersom disse aktivitetene gjøres i en gruppe eller sammen med andre blir gjennomføringen ofte opplevet som mye enklere (King & Sen 2013).

Sosiale sammenhenger påvirker ofte studenter i større grad enn det man først skulle anta, for det er ikke bare i forbindelse med endringsprosesser at de sosiale faktorene spiller en viktig rolle. Forskning viser at studenter har betydelig høyere motivasjon i kurs der de opplever et fellesskap innad i klassen (Summers & Svinicki 2007).

Klasseromsfellesskap beskrives av Rovai og Lucking (2000) som en følelse av tilhørighet, hvor studentene har betydning overfor hverandre, og der hvor hver student har oppgaver og forpliktelser overfor andre studenter og skolen. Ved at studentene deler en felles forventning til at alle studentene skal oppnå sitt personlige læringsutbytte, vil dette kunne skape et felles engasjement mot en felles målsetning (Rovai & Lucking 2000; Rovai & Lucking 2003).

Summers og Svinicki (2007) sine funn baserer seg på antagelser gjort av Johnson og Johnson (1990) som skriver at «motivasjon skapes innen konteksten av sosial gjensidig avhengighet» (Johnson & Johnson 1990). Premisset bak dette ligger i hvordan det dannes en gjensidig avhengighet mellom hvordan studenten tilpasser seg strukturen og hvordan gruppens målsetninger er strukturert (Johnson et al. 1995). Det er derfor viktig at studenten selv har tro på innsatsen til alle de andre deltakerne, slik at det kan dannes et grunnlag for kooperative læringssituasjoner. Dersom deltakerne mislykkes i dette skapes det problemer og det er tvilsomt om gruppen klarer å oppnå sine mål (Summers & Svinicki 2007).

Under kapittel 2.6 ble det framlagt hvordan motivasjonen er avhengig av personlig mål og forventinger, men som vi ser av dette avsnittet har de sosiale faktorene også innflytelse på de målene studentene setter, både i fellesskap og for seg selv. Klasseromsmiljøet og fellesskapet har derfor en innflytelse på hvordan motivasjon og læringsutbyttet oppleves.

2.7 Læringsutbytte

NOKUT (nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) definerer læringsutbyttet som det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess. De presiserer også at nivået på læringsutbyttet er avhengig av kompleksiteten til kunnskapene, ferdighetene og den generelle kompetansen. Denne definisjonen er også benyttet som grunnlaget for NKR (Norsk kvalifikasjons rammeverk for livslang læring) (Kunnskapsdepartementet 2011).

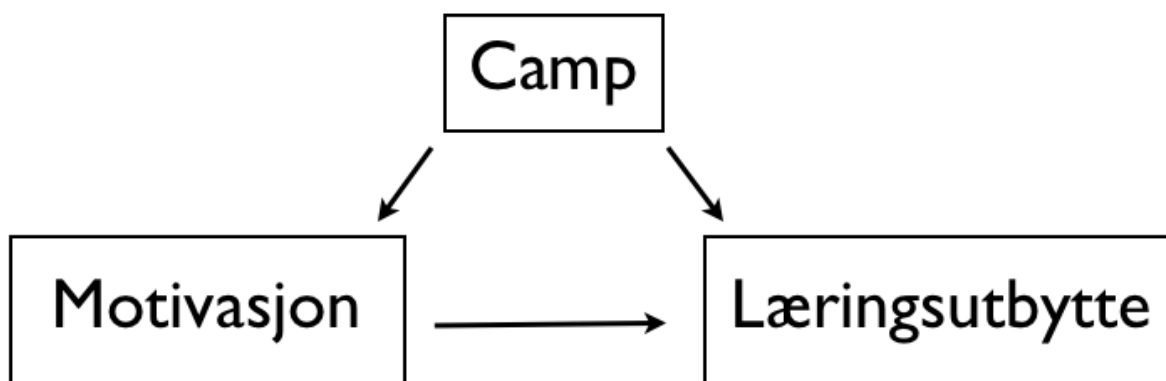
I denne oppgaven har det til nå blitt sett på litteratur og teori om utdanning, læring, erfaringskunnskap, entreprenørskap i utdannelsen, campmodellen og motivasjon. Videre i denne oppgaven skal ikke dette lengre ses på som separate enheter, men heller som faktorer som sammen danner grunnlaget for læringsutbytte. Læringsutbyttet består av tre dimensjoner, den innholdsmessige dimensjonen, drivkraftsdimensjonen og den samspillsmessige dimensjonen (Illeris & Nordgård 2012).

Den innholdsmessige dimensjonen baserer seg på kunnskap, forståelse og ferdigheter (på samme måten som i NKR (Kunnskapsdepartementet 2011)). I denne dimensjonen handler læringsutbyttet om den teorien og kunnskapen som studentene skal tilegne seg. Drivkraftsdimensjonen tar for seg individets tilegnelseprosess, og legger vekt på de ulike metodene for hvordan læring kan oppstå. I drivkraftsdimensjonen knyttes motivasjon og mål opp mot læringsutbyttet. Den samspillsmessige dimensjonen fokuserer på de sosiale konsekvensene av læring. Den trekker inn de ytre motivasjonsfaktorer og de sosiale faktorene som binder disse sammen. Gjennom handling, kommunikasjon og samarbeid er målet å sosialisere elevene til å ha evnen til engasjere seg i undervisningen og fungere i samspill med andre mennesker (Illeris & Nordgård 2012).

2.8 Problemstilling og Forskningspørsmål

Teorien i tidligere kapitler har sett på hvordan man kan forstå læringsutbytte i forhold til motivasjon for læring, samspillet med de sosiale faktorene og bruk av aksjonsbaserte læringsmetoder som campmodellen. Dette teorigrunnlaget danner utgangspunktet for problemstillingen:

«*Hvordan bruken av innovasjonscamp-modellen kan bidra til studenters læringsutbytte.*»



Figur 3 Forholdet mellom motivasjon, camp og læringsutbytte (av forfatter)

Figur 3 visualiserer forholdet mellom problemstilling, forskningsspørsmål og teorigrunnlaget. Utgangspunktet for denne oppgaven er å undersøke hvordan bruken av en campmodell kan bidra til studenters læringsutbytte.

Bager (2011) sine funn trekker fram at campmodellen også kan skape personlig motivasjon gjennom å møte studenters forventinger og målsetninger. Samtidig som teoriene til Atkinson (1957) kobler mål og forventinger opp mot studentens endelige læringsutbytte i forholdt til at studenter motivers til å arbeide. Det forventes derfor at innovasjonscampen kan påvirke begge disse faktorene. På bakgrunn av dette stilles det følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan bruken av innovasjonscamp-modellen kan bidra til å fremme studenters læringsutbytte i faget?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan kan bruken av en innovasjonscamp påvirke studenters motivasjon for faget?

Forskningsspørsmål 1 undersøker selve bruken av campmodellen som læringsform, mens forskningsspørsmål 2 trekker fram motivasjonsaspektet.

Siden det i denne oppgave ikke bare tas utgangspunkt i en enkeltstående innovasjonscamp, men en innovasjonscamp som en del av en læringsprosess i et kurs, kan man anta at campens plassering i kurset spiller inn som en faktor på hvordan studentene opplever læringsutbyttet. Ettersom litteraturen i liten grad berører hvor en camp bør plasseres i læringsprosessen med hensyn på læringsutbyttet, ønsker denne oppgaven også å se på om plasseringen av en innovasjons camp tidligere eller senere i kurset kan ha en innvirkning på læringsutbyttet. På bakgrunn av dette ble det derfor formulert et tredje forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 3:

Hvor i kurset bør innovasjonscampen plasseres for å ha størst innvirkning på læringsutbytte?

3.0 Metode

3.1 Innledning

Hensikten med dette kapittelet er å vise hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført, hvorfor enkelte metoder er blitt valgt til fordel for andre, og å gi innsikt i hvordan prosessen med å analysere innsamlede data er gjort. Det vil også bli gjennomgått hvilke teknikker og verktøy som er blitt benyttet under datainnsamlingen og i analyseprosessen.

3.2 Valg av metode for datainnsamling

Denne oppgaven skal se på hvordan bruken av en innovasjonscamp i høyer utdanning kan bidra til studenters læringsutbytte. Dette gjøres gjennom å undersøke hvordan studenter som har benyttet en innovasjonscamp som del av sin læringsprosess opplever læringsutbyttet. I denne oppgaven legges det derfor vekt på studentenes opplevelse av læringsutbyttet fremfor å måle det faktiske læringsutbyttet.

Det er ikke uinteressant å se på det studentene faktisk har tilegnet seg av faktakunnskap, men ut i fra Figur 3 forventes det at innovasjonscampen også kan påvirke andre faktorer som leder til læringsutbytte. Derfor vil denne oppgaven i hovedsak å fokusere på hvordan innovasjonscampen kan bidra til studenters opplevelse av læringsutbytte.

Det blir naturlig at denne oppgaven benytter en kvalitativ tilnærming for å gjennomføre datainnsamlingen, ettersom selve forskningstemaet og forskingspørsmålene er av en utforskende og åpen karakter. For å undersøke åpne problemstillinger og forskingspørsmål som benytter spørsmålstillinger som «hvordan» eller «hva», benyttes det ofte en kvalitativ tilnærming (Askheim & Grennes 2008).

Ved bruk av kvalitativ forskning ønsker man som regel å oppnå en forståelse rundt den problemstillingen man forsker på. Her oppnår man oftere en større nærhet til respondenten og de fenomenene som forskes på. Den typiske formen for datainnsamling er gjennom observasjoner og intervju. Datainnsamlingen går gjerne over lengre tid enn den kvantitative og resultatene er ofte kontekstavhengige. Kontekstavhengigheten kommer av at man gjerne benytter små utvalg som er plukket ut gjennom en vurderingsprosess. En kvalitativ undersøkelse vil ikke nødvendigvis gi like klare resultater

som en kvantitativ undersøkelse ville gitt. Av den grunn må forskere forsøke å fortolke de data han har skaffet gjennom intervju og observasjoner gjennom en mer sirkulær forskningsprosess.

Innen kvalitativ forskning finnes det flere ulike design for innsamling av data. Den vanligste formen for kvalitativ datainnsamling er gjennom dybdeintervju (Askheim & Grennes 2008). I denne oppgaven benyttes det et eksplorativt halvstrukturert dybdeintervju, til å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmål. Denne formen er vanlig å bruke når intervjueren ønsker å utforske respondentenes opplevelser, meninger og følelser (Matthews & Ross 2010).

Siden studentenes arbeidsform var gruppearbeid under innovasjonscampen, og i arbeidet med semesteroppgaven i etterkant, ble det antatt at de sosiale faktorene og gruppedynamikk kunne spille inn på studentens opplevelse av læringsutbytte. Det ble derfor valgt å undersøke både, individenes opplevelse av campen og kurset, og gruppenes opplevelse av campen og kurset.

Under datainnsamling ble det benyttet både en til en intervjuer og intervjuer med hele grupper (tre personer). Å gjennomføre dybdeintervju med en gruppe på tre personer gir også en mulighet til å studere gruppedynamikken til deltakerne. Det å lede et intervju med en gruppe fremfor å lede intervjuer med individer kan ha flere positive effekter på respondentene. Det kan føre til at respondentene vil være mer avslappet, og det gir intervjuer mulighet til å trekke seg tilbake og la respondentene diskutere seg i mellom. Dette gir intervjueren en større mulighet til å lytte og probe der hvor det virker naturlig, eller der respondentene er innom viktige problemstillinger. Gruppeintervju kan også føre til at noen respondenter vegrer seg for å delta aktivt i samtalen og heller forblir en passive deltakere som lar de andre deltakerne stå for pratingen. Denne formen for dybdeintervju legger derfor større press på intervjueren i forhold til det å kunne få ut all informasjonen som respondentene sitter på. Jo rikere data som opparbeides i innsamlings fasen jo bedre er potensialet for den senere analysen.

Dybdeintervjuet med enkelt respondenter gir en mer konsentrert informant, da respondenten selv må stå for mesteparten av samtalen, og blir bare ledet av intervjueren. I denne undersøkelsen er det viktig at intervjueren skal kunne føre en samtale med respondentene samtidig som han har muligheten for oppfølgingsspørsmål eller såkalt

«probing» (Askheim & Grennes 2008). Målet er å kunne avdekke dypere holdinger hos respondenten, med hensikt å finne ut om involvering i nytenking og innovasjonsprosesser (gjennom innovasjonscampen) bidro til studentenes opplevelse av læringsutbytte. Dybdeintervjuets format passer også utmerket i forhold til oppgavens antall av mulige respondenter som er interessante å studere. Da dette er en forholdsvis liten gruppe, vil det være problematisk å gjennomføre fokusgrupper eller andre varianter for kvalitativ datainnsamling.

Ulempene ved å basere datainnsamlingen på dybdeintervjuer er at det er en svært tidkrevende prosess. Dybdeintervjuer krever mye tid både å arrangere og gjennomføre, og i forhold til datamengden som skal analyseres. Selve analyseprosessen kan også være tidkrevende og vanskelig ettersom datamaterialet må beskrives, kategoriseres og bindes sammen ut i fra egenkomponerte modeller og funn i undersøkelsen.

For å kunne belyse sentrale elementer ved oppgavens problemstilling, vil det likevel være en styrke å benytte dybdeintervjuer til å samle inn data. Gjennom bruken av dybdeintervjuer får forskeren muligheten til å lære og improvisere underveis i intervjuprosessen. Dette gjør at forsker kan endre sin intervjuguiden gjennom intervjuet (og fra intervju til intervju) for å hele tiden tilpasse seg respondentens opplevelser.

3.3 Case enhet

Dybdeintervjuene er en del av et casestudie, som er bygget rundt studentene som deltok på campen. Casestudier kjennertegnes ved et undersøkelsesopplegg som er rettet inn mot å innhente mye informasjon fra få enheter. En casestudie kan velges fordi det er typisk for det feltet som man jobber innenfor, noe som dermed legitimerer overførbarheten av de funnene som gjøres. Det kan også benyttes fordi det er en spesiell situasjon, og valg av denne metoden kan bidra til utvikling av ny teori på området (Grennes 2008). Bruken av casestudier fungerer best når man skal forsøke å finne svar på forskningsspørsmål formulert som «hvordan» og «hvorfor», og nå de enhetene som analyseres omfatter både individer og sosiale settinger (Yin 1999). Ettersom forskningsspørsmålene i denne oppgaven er basert på formen beskrevet over, falt det naturlig å velge et casestudie for å undersøke oppgavens problemstilling.

Innovasjonscampen som denne oppgaven benytter ble avholdt ved Universitetet for miljø og biovitenskap, og campen inngikk som en obligatorisk del av et kurs. Kurset som ble valgt ut hadde som formål å gi et teoretisk grunnlag for å vurdere reiseliv som næring i Norge. Målet med faget var at studentene skulle utvikle en forståelse av hvilken rolle naturressursenes spiller for reiseliv som næring, og gi en oversikt over reiseliv som næring i Norge.

Faget var obligatorisk som del av et masterprogramstudie ved UMB, men kunne også velges som enkelttemne av studenter fra andre fakultet. Læringsmetoden i faget var hovedsakelig klasseromsundervisning, selv om det også ble lagt stor vekt på eksterne forelesere. De eksterne foreleserne kom fra relatert næringslivet og andre læingsinstitusjoner og universiteter. Studentene ble vurdert ut i fra en skriftlig eksamen, med en obligatorisk semesteroppgave. Semesteroppgaven var ikke tellende for den endelige karakteren, men var nødvendig å bestå for å kunne avlegge eksamen.

Faget har eksistert siden 2005, og har tidligere inneholdt en utflukt som av tidsbesparende årsaker er blitt kuttet ut. Nytt av dette året var at det var lagt inn en obligatorisk innovasjonscamp for studentene. Innovasjonscampen inngikk som en del av det faste undervisningsopplegget i kurset, med den hensikt at studentene i etterkant av campen skulle jobbe videre med resultatene i sin semesteroppgave.

Campen var også åpen for andre deltakere som deltok på lignende kurs, men alle studentene som deltok på campen gjennomgikk det samme faglige opplegget, uavhengig av hvilket kurs de fulgte. En av deltakerne på campen som var med via et annet fag var forfatteren av denne oppgaven. Dette var i forkant av at denne oppgaven var planlagt, så det ble det ikke gjort noen undersøkelser under campen, men opplevelsen bidro til at forfatteren fikk en god oversikt over opplegget og kjennskap til prosessen som studentene gjennomgikk.

Formålet med å legge inn en obligatorisk innovasjonscamp i kurset, var å prøve å gi studentene et faglig løft gjennom bruk av en campmodell i undervisningen, samt bidra til mer bransjekontakt for studentene og markedsføre feltet ved fagets fakultet.

Campen gikk over to dager, under disse dagene skulle studentene jobbe i grupper på tre for å løse en problemstilling formulert av en ekstern part fra reiselivsnæringen. Den første

dagen var beregnet for å samle inn data, generere nye løsninger og til slutt sette disse løsningene inn i en forenklet forretningsplan. Dagen etter skulle den forenklete forretningsplanen leveres inn og presenteres til en jury bestående av blant andre oppdragsgiveren. På bakgrunn av gruppens løsningsforslag og presentasjonen, ble enkelte av grupper valgt ut til en finale der de igjen skulle presentere sine løsninger foran de andre deltakerne og en ny jury.

Karakterstikkene i campen er beskrevet i tabell 1.

Tabell 1 Beskrivelse av campen

Innovasjonscamp	Beskrivelse
Oppdragsgiver	Akershus Reiselivsråd
Formålet:	Løfte kursets læringsutbytte gjennom bruk av entreprenørskapsaktivitet innenfor reiselivsnæringen, bidra til mer bransjekontakt for studenter, og markedsføre feltet ved kursets fakultet.
Deltakere	Det var totalt 29 deltakere på campen.
Problemstillingen gitt på campen:	Du og ditt team er engasjert som konsulenter for Akershus Reiselivsråd med oppgave om å foreslå konkrete tiltak for utvikling av Pilegrimsleden i Follo. Som overordnet mål ønsker rådet å øke oppmerksomheten og interessen blant publikum for å bruke leden til noe som igjen skal gi grunnlag for økt omsetning og lønnsomhet for næringene langs leden. Tiltakene kan knyttes til eksisterende næringer langs leden, eller alternativt helt nye næringer.
Vekting av besvarelser:	1. (20 %) Strategiske valg 2. (50 %) Produktutvikling (vare/tjeneste/arrangement etc.) 3. (30 %) Budskap og kommunikasjon
Vurderingskriterier på oppgave innleveringen:	1. I hvilken grad er løsningen nyskapende? 2. I hvilken grad tydeliggjør modellen/materiellet/presentasjonen løsningen? 3. I hvilken grad er det en "rød tråd" i gruppens besvarelse (innsikt og løsning)? 4. I hvilken grad er det foretatt en lønnsomhetsvurdering av løsningen? 5. I hvilken grad klarer gruppen å selge ideen til juryen? 6. I hvilken grad klarer gruppen å disponere oppgavens vektning 20-50-30
Veiledere:	En hovedlærer, en hjelpelærer, studieansvarlige, deltakere fra Fylkeskommunen og Pilsgrimsleden.
Varighet	2 dager
Premiering	Første plass ble premiert med reise og deltakelse på pilsgrimsledens årsmøte i Trondheim. Andre plass fikk et gavekort på Peppes Pizza.

3.4 Utvalg og gjennomføring:

Som vist i tabell 1 var det totalt 29 studenter som deltok på denne campen. Av disse 29 var det 11 som kom fra faget som undersøkes i denne oppgaven. Det er disse 11 studentene sammen med den fagansvarlige foreleseren i kurset, som danner grunnlaget for datainnsamlingen.

Innsamlingen av data var planlagt å foregå ved å fordele de 11 deltakerne inn i fem enkeltintervjuer, to gruppeintervjuer og et intervju med kursansvarlig. For å komme i kontakt med respondentene ble det i første omgang skrevet en mail (se appendix 4) som ble sendt til alle respondentene sin studentmail. Av erfaring var det kjent for forfatteren at ikke alle studenter leser mailer sendt til sin studentmail like nøye, som de leser sin personlige mail. Det ble derfor bestemt å starte mailen til studentene med emnetittelen: Gratis Standup!!! Ved å fange studentens oppmerksomhet var det antatt av forfatteren at dette ville lede til større respons fra studentene. Forfatteren ønsket også å gi de potensielle respondentene et insentiv til å ville delta i datainnsamlingen. Etersom forfatteren av denne oppgaven implisitt jobber og driver en standup-klubb for studenter i Oslo sammen med andre komikere, ble det besluttet at dette kunne være av interesse for studenter ved UMB også. Denne planen klarte å fange opp halvparten av studentene, men det skulle derimot vise seg å være vanskelig å få fatt på den siste gruppen. I mailen ble studentene også informert om at det var ønsket at to hele grupper (henholdsvis de gruppene som de deltok i under campen) kunne stille samlet, mens resten var ønsket å intervjues alene. Grunnlaget for dette valget var som nevnt i kapittel 3.2 og teoribegrunnet i 2.6 at det var det ønskelig å studere de sosiale faktorene og samarbeidet innad i gruppa. Dette viste seg at de fleste studentene foretrakk å møte opp alene, så det endte opp med at kun en gruppe ble intervjuet samlet.

Da første runde av intervjuene ble igangsatt manglet det fortsatt flere respondenter for å nå målet om å intervjuer alle deltakerne på i kurset. Det ble derfor benyttet en «snowballing effekt» mot slutten av intervjuene for å komme i kontakt med de studentene som enda ikke hadde svart på mailen. Respondentene ble derfor spurt om de kjente de respondentene som ikke hadde svart på mailen, og om de kunne hjelpe forfatteren å komme i kontakt med disse. Det som kom fram fra disse tilleggs spørsmålene var at flere av de potensielle respondentene hadde valgt å fullførte sin mastergrad ved andre universiteter, var på

utveksling i utlandet eller sjekket ikke studentmailen. For å få kommet i kontakt med respondentene som ikke hadde svart på mailen, ble det derfor benyttet Facebook, personlige mailadresser og telefonoppringing. Dette resulterte i at forfatteren kom i kontakt med flere av respondentene som ikke hadde svart på studentmailen. Dessverre var det ikke alle disse respondentene som hadde mulighet til å stille til intervju. Disse studentene ble derfor forespurt om de hadde mulighet til å gjennomføre intervjuene via Skype eller på telefon. En respondent som befant seg i Canada måtte til slutt gjennomføre dybdeintervjuet skriftlig via Facebook, grunnet tidsforskjell og dårlig internettilkobling. Selv om denne respondenten ikke kunne intervjues fysisk ble det likevel besluttet å gjennomføre intervjuet ved hjelp av chat-funksjonen til Facebook, siden denne metoden ga intervjuer mulighet til å stille spørsmål i den rekkefølgen som var ønsket, og kunne komme med tilleggs spørsmål direkte til respondenten.

Datainnsamlingen endte tilslutt med at det ble gjennomført et gruppeintervju, et telefonintervju, et skriftlig via Facebook, og resten som personlige intervjuer.

Intervjuene foregikk i samsvar med NSD sine retningslinjer, ut i fra korrespondanse med NSD kom ble det besluttet at masteroppgaven ikke trengtes å melde inn datainnsamlingen til dem. Siden det i denne oppgaven ikke skulle samle inn sensitive personopplysninger, registrer opplysningene ved bruk av datamaskin eller systematisere dem på en måte som gjør at det kan spores tilbake til enkeltindivider.

3.5 Rammeverk for intervjuguiden:

Selve intervjuguiden er utarbeidet basert på det teoretiske grunnlaget presenterte i kapittel 2.1 til 2.8. Spørsmålene er pre-testet i en enkeltintervju-situasjon og en gruppeintervjusituasjon, grunnlaget for dette var å strukturere temarekkefølgen, kontrollere spørsmålsstilling og tidsbruk før de ble brukt på respondentene. Intervjuguiden består hovedsakelig av hovedspørsmål strukturert etter tema (se appendix 2). Basert på respondentenes sine svar på disse spørsmålene blir det fulgt opp med oppfølgings spørsmål og probing til intervjuer føler at respondenten har fått sagt alt den mener om teamet. For å forklare dette nærmere er intervjuguiden delt opp i tre underkategorier. For full intervjuguide se appendix 2.

Introduksjon

I den første delen vil det være en «bli kjent»-fase der intervjueren forteller litt om oppgaven etterfulgt av enkle spørsmål om respondentens bakgrunn, både akademisk og personlig. Målet her er at respondenten skal slappe av og venne seg til å svare utdypende på spørsmålene ved å starte med «kjente» elementer. Intervjuer veileder også respondenten til å si de første tankene som slår dem, for å få et ærlig og spontant svar. Respondenten blir også informert om at undersøkelsen gjøres anonymt. På den måten kan respondenten slappe av og fortelle om sin opplevelse av campen og kurset. Mot slutten av introduksjonen har intervjueren rolig beveget seg over i selve intervjuet ved å stille spørsmål om hva som fikk studenten til å velge å ta kurset. Grunnlaget for dette var å forsøke å kartlegge hva respondentens følte om kurset før kurset startet. Respondentene ble spurt om hvilke forventninger de hadde til kurset og om de opplevet at disse ble innfridd da kurset startet.

Hovedintervju tilknyttet forskings spørsmål

I denne delen ønsker intervjuer å stille spørsmål som er mer rettet mot selve gjennomføringen av campen og resten av kurset. Spørsmålene er utarbeidet ut i fra de tre forskningsspørsmålene. Målet med dette er å finne ut hvilke faktorer som kan ha påvirket læringsutbyttet. Hovedfokuset i denne delen vil være, læring, kunnskap, motivasjon og sosiale faktorer i klassen og gruppen. Det vil derfor være sentralt å ha blitt «kjent» med respondenten i introduksjonsfasen før intervjueren kan bevege seg over i denne fasen. Både med tanke på å vite hva respondenten ønsker å få ut av kurset, men også på det personlige plan for å få en aksept til å kunne stille mer personlige spørsmål. Intervjueren benytter seg i denne fasen både av tredjepersonsteknikker og tegneoppgaver for at respondenten lettere skal kunne besvare spørsmålene.

Tredjepersonsteknikker går ut på at respondenten blir bedt om å beskrive hva andre mener om campen, eller å sette respondenten i en annen posisjon enn som student, eksempelvis læreren for faget. Målet med dette er at det gir respondenten en enkel måte å projisere sine egne tanker og holdinger over på andre (Askheim & Grennes 2008).

Tegneoppgaver går ut på at respondenten blir bedt om å lage en tegning som beskriver en situasjon eller en opplevelse (Askheim & Grennes 2008). I dette tilfellet ble respondenten bedt om å tegne en kurve over sitt engasjement i kurset der de to faktorene på x- og y-aksen er tid og motivasjon. Tegningen ble i etterkant diskutert før respondenten ble bedt om å tegne inn en ny kurve i grafen. Denne kurven skulle vise studentens opplevde læringsutbytte underveis kurset. Ved å stille spørsmål om disse to linjene ble det lettere for intervjueren å styre samtalen inn mot motivasjon og læringsutbytte uten å lede respondenten.

Avslutting

I den siste delen er målet å forsøke å oppsummere intervjuprosessen. Intervjueren gjør dette ved å ta for seg noen av svarene som tidligere ble gitt av respondenten under intervjuet, og repetere disse tilbake til respondenten. Dette gjøres for å undersøke at intervjueren har fått med seg alt det respondenten ønsker å si. Det vil også være muligheter for respondenten å oppsummere selve kurset og campen på egenhånd dersom det utifra intervjuet faller mer naturlig. Helt avslutningsvis blir respondenten bedt om å ta over rollen som kursansvarlig for det kurset den selv har deltatt på. Her benytter intervjuer igjen en tredepersonsteknikk slik at respondenten ikke skal oppfatte spørsmålet som personlig, og derfor ikke være for opptatt av å gi «passende» eller «korrekte» svar.

Respondentene ble bedt om ta over styringen av kurset til neste semester, og skulle beskrive hvordan den ville gjennomført denne jobben. Ved hjelp av øvelsen kom det fram hva respondenten ville endret, hva respondenten ville beholdt, og hva respondenten følte at det burde vært gjort mer eller mindre av. Målet med dette var å finne ut hva respondenten mente om campen, men som intervjuer ikke hadde klart å spørre om, eller var klar over at hadde påvirket respondentens opplevelse av kurset.

Under avslutningsdelen var det også mulig for intervjuer å ta med respondenten på en «fantasireise», dersom det skulle være mer naturlig i forhold til hvordan intervjuet hadde gått så langt. En fantasireise går ut på at respondenten blir bedt om å forestille seg at den befinner seg et annet sted eller i en annen tid. Teknikken ligner litt på rollespill og respondenten blir bedt om å beskrive både stemningen rundt seg sine følelser (Askheim & Grennes 2008). I dette tilfellet ble respondenten bedt om å ikke bare ta over det

eksisterende kurset, men å designe et helt nytt kurs. Formålet med denne øvelsen var også å finne ut hva respondent mener om campen men som intervjuer ikke hadde klart å spørre om eller var klar over at hadde påvirket respondentens opplevelse av kurset. I tillegg til at denne teknikken også undersøkte og sikret at respondenten var tro mot de svarene den tidligere hadde beskrevet.

3.6 Analyse av data

Kvalitativ dataanalyse er en krevende prosess, som krever disiplin og akademisk rygggrad (Askheim & Grennes 2008). Ettersom ulike personer kan tolke resultater eller svar på forskjellige måter, er det alltid en mulighet for at data kan bli oversett eller feiltolket. Det kan også hende at forskeren ønsker å se sammenhenger som ikke nødvendigvis er der. Derfor er det viktig å forholde seg åpen til datamateriellet og ikke la bli forstyrret av forutinntatte holdinger under analyseprosessen. Samtidig må forskeren holde seg objektiv til alle meninger og årsakssammenhenger som måtte fremkomme. Forskeren kan først komme med sine personlige meninger og tolkinger etter at resultatene er nøytralt beskrevet, kategorisert og bundet sammen (Askheim & Grennes 2008).

Prosesen for å kunne analysere kvalitative data kan ses på som sirkulær. Den sirkulære prosessen består av tre grunnoperasjoner, beskrive resultatene, kategorisere resultatene og binde sammen resultatene (Askheim & Grennes 2008). Arbeidet med denne prosessen gjøres gjerne i flere omganger før man får trukket ut essensen av resultatene. Analysen som er blitt gjort i denne oppgaven baserer seg på resultatene samlet inn ved bruk av intervjuguiden som er beskrevet i forrige kapittel. Dataene som ble samlet inn i form av notater og lydopptak, ble i etterkant fullstendig transkribert, og har dannet grunnlaget for den videre analysen.

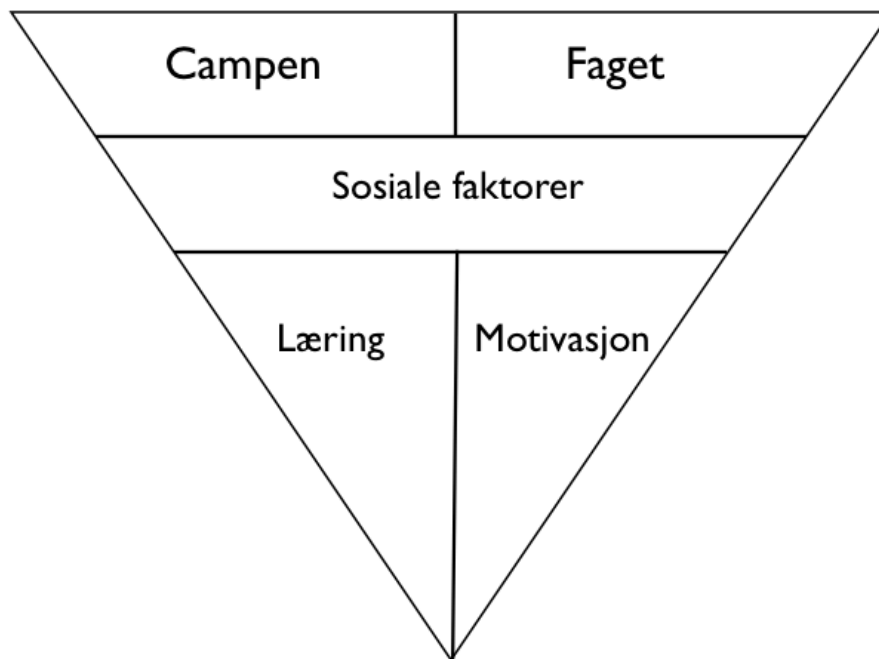
Kategoriseringen av dataene ble satt inn i et rammeverk laget på bakgrunn av de faktorene teorigrunnlaget i kapittel 2.1 til 2.8 mente påvirket studentenes opplevelse av læringsutbytte. Disse faktorene var, opplevelse av campen, opplevelsen av kurset, motivasjon læringsutbytte og de sosiale faktorene.

I motsetning til i en kvantitative analyse skjer kodingen i en kvalitative analyse i to deler, både parallelt under arbeidet med å beskrive datamaterialet og i etterkant av at datamaterialet er ferdig beskrevet (Askheim & Grennes 2008).

Utbygging av rammeverket for analysen forgår gjennom å tilordne deler av materialet med ordkoder (merkelapper), som senere kan benyttes for å samle data inn i overordnede kategorier. En av teknikkene som er benyttet i denne oppgaven er «Klipp-og-lim-teknikken». «Klipp-og-lim-teknikken» baserer seg på at man fargekoder teksten mens man leser igjennom dataene (Askheim & Grennes 2008). Eksempelvis kan fargen gul benyttes for de delene som beskriver studentens skildringer av campen, rødt for de delen av teksten som beskriver motivasjon osv. I etterkant av denne grovutvelgelsen kategoriseres fargene over i et nytt dokument. I det nye dokumentet kan man om ønskelig dele noen deler av teksten inn i nye undergrupper avhengig av hvilke elementer som ønskes å bli beskrevet. Denne formen for arbeid kalles for selektiv koding, der kodingsarbeidet gjentas i flere omganger og data plasseres i ulike undergrupper.

I denne oppgaven er resultater og analyse presentert i samme kapittel, og gjennom dette kapittelet blir også resultatene fra læreren presentert for å supplere de utsagnene som studentene har kommet med. Under de første kapitlene av analysen (studenters opplevelsen av campen og kurset) blir resultatene visualisert ved hjelp av ordskyer. En ordsky benytter samme teknikker som «tag skyene» fra Web 2.0, for å markere viktige ord og uttrykk. Dette gir et raskt inntrykk av de mest relevante elementene fra beskrivelsen (Gottron 2009).

For å strukturere analyseprosessen ble det laget en modell (figur 4) som forfatteren har valgt å kalle «analysetrakten». Analysetrakten tar utgangspunkt i teorien fra kapittel 2.1 til 2.8 og har ilagte «filtre» for å fange opp de elementene som dreier seg om Campen, faget, de sosiale faktorene, læring og motivasjon. Dette er en modell laget med hensyn til denne oppgaven, men selve teorien bak en «trakt-modell» er blitt benytte i andre forskningsprosesser uten at disse har påvirket utformingen av modellen vist i figur 4.



Figur 4 Analyse trakt (av forfatter)

Målet med analysetrakten var å starte på toppen, for å så jobbe seg nedover mens man hele tiden tok med seg de faktorene som menes å ha innvirkning på studentenes opplevelse av læringsutbyttet.

Trakteprosessen startet med å trekke ut de funnene i datainnsamlingen som studenten brukte til å beskrive opplevelsen av campen og kurset. Så ble de faktorene som hadde påvirket de sosiale faktorene trukket ut, før de faktorene som viste seg å påvirke læringsutbytte og motivasjonen ble trukket ut avslutningsvis (slik som Figur 3 viser). På grunn av den sirkulære prosessen, blir de funnene som blir trukket ut under de ulike delene av trakteprosessen også analysert oppimot hverandre, for å se om det er en påvirkning.

I tabell 2, 3 og 4 er av spørsmålene fra intervjuguiden i Appendix 2 gruppert etter hvilken kategori de tilhører i analysetrakten.

Tabell 2 Gruppering av spørsmål etter kategori

Opplevelsen av faget	Opplevelsen av campen
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Beskriv faget ut i fra ditt perspektiv?</i> - <i>Hvordan var du/dere personlige opplevelse av faget?</i> - <i>Hvordan opplevelse hadde du av faget som helhet?</i> - <i>Hvordan skiller det seg fra andre fag som du har?</i> - <i>Hva opplevet du som anderledes sammenlignet med andre fag?</i> - <i>Føler du/dere at faget skiller seg fra andre fag dere har hatt tidligere?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hvordan opplevde du innovasjonscampen?</i> - <i>Hva var din opplevelse av innovasjonscampen?</i> - <i>Hvordan syntes du det var å delta på innovasjonscampen?</i> - <i>Hva syntes dere om campen som en helhet?</i> - <i>Ut i fra ditt perspektiv hvordan syntes du Innovasjonscamp var?</i>

I det øverste nivået av trakten er målet for analysen å finne ut hvilken opplevelse studentene sitter igjen med i etterkant av kurset og campen. Ettersom campen er en del av kurset, som studenten bes beskrive opplevelsen av, kan det oppstå en overlapping av resultatene fra disse spørsmålene. Ved å analysere disse elementene separat, men likevel sett i sammenheng med hverandre, kan man lettere kategorisere elementene og dra sammenligner mellom kurset og campen. Eksempelvis kan studenten ha hatt en så bra opplevelse av campen at dette smitter over på hvordan de beskriver sin opplevelse av hele kurset.

Tabell 3 Gruppering av spørsmål etter kategori

De sosiale faktorene:
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Merket du noen forskjell på klassemiljøet før og etter innovasjonscampen?</i> - <i>Hvordan syntes dere klassesammensettingen var i faget?</i> - <i>Hvordan følte du at dynamikken var innad i klassen?</i> - <i>Hvordan var dynamikken med de som kom fra andre studier?</i> - <i>Følte dere at det var noen endring i klassesammensettingen før og etter campen?</i> - <i>Følte du at det ble noen forandringer i gruppen etter campen?</i>

Fordi de sosiale faktorene kan påvirke både studentenes opplevelse av campen og kurset, velges det å omtale dette som et eget punkt. Her vil endel av spørsmålene kunne belyse hvorfor respondenten svarte som den gjorde under spørsmålene om opplevelsen av campen og kurset. Eksempelvis kan en student som forklarte at den hadde hatt en dårlig opplevelse av campen, forklare at dette i stor grad skyldes at gruppen den var en del av ikke samarbeidet, eller at studenten ikke følte at den ikke ble hørt. I etterkant av å ha trukket ut de delene av datamaterialet som retter seg mot de sosiale faktorene, er det viktig å kunne stille disse funnene opp mot de funnene som blir gjort tidligere (beskrivelsen av camp og kurs).

Tabell 4 Gruppering av spørsmål etter kategori

Læringsutbytte:	Motivasjon:
<ul style="list-style-type: none"> - Hva er ditt syn på læringsutbytte? - Hva er din prosess for å tilegne deg kunnskap? - Hvilket læringsutbytte føler du at du sitter igjen med i etterkant av faget? - Er det noen andre ting enn det rent faglige som du føler at du har fått ut av faget? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du tegne ditt engasjement (motivasjon) i kurset som en kurve? - Hva tror du er løsningen for å få en god opplevelse av et fag?

I den siste delen av analysetrakten undersøkes forholdet mellom motivasjon og læringsutbytte. Det stilles spørsmål om hvordan studentene foretrekker å tilegne seg kunnskap, samtidig som de blir bedt om å tegne sitt eget engasjement for faget. Ved å strukturere disse svarene kan forskeren få trukket ut mer utfyllende svar, og forklare hvorfor studenten opplevde campen på denne måten. Eksempelvis hvis studenten foretrekker å tilegne seg kunnskap gjennom å lese og memorere, kan dette være en av grunnene til at den studenten opplevde campen negativt. Dette kan også være grunnen til at studenten tegnet en synkende kurve når selve innovasjonscampen begynte. Her trekkes det også kunnskap fra de tidligere svarene gitt i de øvre delene av analysetrakten, og benytter disse til å belyse hva studenten sitter igjen med av læringsutbytte og motivasjon.

3.8 Svakheter ved datainnsamling og analyse

Under datainnsamlingen ble det underveis observert mønstre i hvordan studentene beskrev sine opplevelser av læringsutbyttet. Dette førte til at intervjuguiden ble forbedret underveis slik at spørsmålene som ble stilt undersøkte det framtrede mønsteret, fremfor å stille andre spørsmål som ikke i like stor grad viste seg å være relevante for denne oppgaven.

Dette gjorde at det har forekommet noen variasjoner i spørsmålsstillingen fra de første respondentene til de respondentene som ble intervjuet senere i undersøkelsen. Dette er ikke uvanlig for kvalitative undersøkelser der spørsmål gjerne beskrives som induktive. Induktive spørsmål vil si at de vokser fram etterhvert som prosjektet beveger seg fremover (Askheim & Grennes 2008). Det er derfor lagt større vekt på svarene til respondenter som ble intervjuet mot slutten av datainnsamlingen.

Samtykkeskjema som ble delt ut til studentene inneholdt noen elementer som kan ha beskrevet hensikten med undersøkelsen i for stor detalj. Det kan dermed ha ført til at respondentene har tilpasset sine svar etter dette. Under datainnsamlingen ble det imidlertid benyttet ulike teknikker som hadde som formål å gjøre det vanskelig for studentene å svare med «tilpassede svar».

3.9 Etske avveininger

Det er viktig å være oppmerksom og åpen om etiske utfordringer som kan oppstå i forskingsarbeidet. Viktige faktorer for gjennomføringen av et godt dybdeintervju er at det er basert på frivillighet. Ingen kan eller skal tvinges til å delta på undersøkelsen mot sin egen vilje. Det er også viktig at alle deltakere er garantert anonymitet. Det er ønskelig å kunne skjule respondentens identitet, for at respondenten skal føle seg trygg til å kunne «slippe seg løs». Det er viktig å på forhånd gi beskjed om at respondentenes navn ikke skal bli gjort kjent i oppgaven. Etersom disse dataene ikke har noen interesse for denne oppgaven og ble derfor bare benyttet for å komme i kontakt med respondenten, ikke i den videre innsamlings prosessen. Det ble heller ikke laget lister over respondentene der personalia ble benyttet. I analysearbeidet blir derfor respondenten bare omtalt ved et tilfeldig nummer. Der utsagn fra respondenten skal benyttes i teksten, blir disse gitt omtalt ved disse tilfeldig valgte nummer eller bare omtalt som student eller respondent.

Gjennom dybdeintervjuene ble det innsamlet data gjennom bruk av lydopptak. Dette var noe alle respondentene ble gjort oppmerksom på gjennom samtykkeskjema, og igjen når lydopptakeren ble skrudd på. Opptaksenheten som ble benyttet var en personlig mobiltelefon etter anbefaling fra NSD. Disse lydopptakene ble lagret på mobilen under hele analyseperioden og i etterkant slettet fra denne enheten. Dette var også informasjon som respondentene ble gjort klar over i forkant av intervjuet.

Alle respondentene i denne oppgaven har underskrevet et samtykkeskjema som informerte om deres rettigheter og forsikret om deres anonymitet. Samtykkeskjema ble utarbeidet i samsvar med retningslinjer fra NSD. I appendix 3 er hele samtykkeskjemaet som ble gitt til respondentene.

3.10 Vurdering av overførbarhet og pålitelighet:

I kvalitativ forskning er overførbarhet og pålitelighet ofte brukt isteden for validitet og reliabilitet, som man ofte bruker i kvalitative undersøkelser for å beskrive i hvilken grad forskeren har frembrakt resultater som er til å stole på. Under intervjuprosessen er det også benyttet ulike spørsmålsstillinger og teknikker for å kunne få så nøyaktige skildringer av opplevelsen som mulig. Teknikker som ble brukt var tredjepersonsspørsmål, fantasireise og tegneoppgaver. Det er også lagt stor vekt på åpenhet gjennom hele analyseprosessen.

Under campen som respondentene deltok på var forfatteren også en deltaker. Dette gjør at forfatteren har møtt deltakerne i denne forskningsprosessen fra før. Selv om forfatteren ikke på daværende tidspunkt viste at han skulle komme til å bruke denne campen som case i sin masteroppgave har det gitt han en mulighet til å observere noen av forholdene mellom deltakerne. Dette ga en mulighet til å gi en bedre beskrivelse av campen og deltakerne, samtidig lettere kommunisere med respondentene. På en annen side kan dette også føre til at forfatteren har dannet seg noen forutinntatte holdinger om deltakerne eller hvordan han opplevde campen og at studentene kan holde tilbake informasjon.

For å motvirke dette ble resultatene i analysedelen diskutert med flere eksterne parter. De eksterne parter er utenforstående personer som har fungert som sparringpartnere under analyseprosessen. Sparringpartnerne har ikke kjennskap til respondentene eller campen utover de resultatene forfatteren har funnet, men har god kjennskap til å kunne analysere

data, enten som studenter selv, eller fra næringslivet. Ved å ha med eksterne parter under analyseprosessen har vi i fellesskap kunnet danne en oppfatning av hva materialet forteller. Dette bidrar til å danne en intersubjektivitet som er med på å styrke oppgaven i forhold til overførbarhet og pålitelighet.

4.0 Analyse og resultat

4.1 Innledning

Det skal nå presenteres funn fra datainnsamlingen satt i sammenheng med teorigrunnlaget. Selve innovasjonscampen hadde som formål å stimulere til bruk av kreative prosesser, samarbeid og gruppedynamikk. Den skulle gi studentene mot til å prøve og feile, trening i organisering og arbeidsfordeling. Samtidig som den bevisstgjorde deltakerne om ulike former for informasjonsinnhenting og presentasjonsteknikker. Campmodellen var en anderledes læringsmetode for studentene å bruke til å sette seg inn i et tema.

Utifra de ulike svarene som respondentene delte under dybdeintervjuene, grupperes resultatene videre i denne oppgaven i følgende grupper: opplevelse av campen, opplevelsen av kurset, motivasjon læringsutbytte og sosiale faktorer. Analysen er gjennomført ved å først se på studentenes opplevelse av faget og campen som to separate elementer. Selv om campen var en del av faget virker det naturlig å snakke om de som separate enheter siden de benytter en veldig forskjellig tilnærming til læringsutbyttet. Deretter ser vi på de resultatene for de sosiale faktorene, og analysen av læringsutbytte og motivasjon i henhold til analysetrakten vist i kapittel 3.6.

4.2 Opplevelsen av campen

Campen var på mange måter den utslagsgivende faktoren for datainnsamlingen, så det var viktig å få undersøkt så mange aspekter ved denne som mulig. Det er derfor naturlig å starte med studentenes opplevelse av selve campen. Noen av de andre faktorene som motivasjon og sosialisering vil også fortelle om aspekter av innovasjonscampen da den naturlig vil være et tilbakevendende tema under dybdeintervjuene. Derfor vil vi komme

tilbake til campen i flere av kapitlene under, men i dette kapitlet skal det handle om studentenes spesifikke opplevelser av campen. Under analysen kommer det også til å tekkes ut noen sitater fra respondentene, disse markerer som vist under.

« *Innovasjonscampen var det som gjorde at jeg kommer til å huske dette faget.* »

For å begynne med kartleggingen av resultatene er de i figur 5 blitt grafisk framstilt i en ordsky. Denne har som formål å gi en raskt oppsummering av de mest brukte ord som respondentene benyttet for å beskrive campen. Ordskyen trekker ut alle de beskrivende ordene som respondentene brukte til om campen. Disse ordene er så blitt strukturert i en «sky», der ordenes størrelse beskriver hvor ofte det forekommer i teksten. Fargene er tilfeldig valgt ut for å skape en bedre visuell framtoning.



Figur 5: Ordsky av Innovasjonscampen

Ut i fra ordskyen kan vi se at campen blir hyppigst beskrevet som: *bra*, *spennende*, *lærerik* og *kreativ*. Umiddelbart virker det som om campen var en positiv opplevelse for de fleste av studentene som deltok. Riktignok er ordet «bra» blitt et ganske generelt ord i muntlig dagligtale og brukes ofte bare som et enstavelsesord for konstatering av hvordan man føler seg. Foreksempel «hvordan har du det? Bra.» I den situasjonen bidrar ikke ordet

«bra» med noe til sammenhengen, annet enn at det avfeier spørsmålet. Likevel er det «bra» som forekommer hyppigst når studentene blir spurt hvordan de opplevet campen. Ut i fra det kan vi tolke det som at opplevelsen generelt var positiv.

Når studentene derimot ble bedt om å begrunne hva som var bra, var det flere faktorer som kom frem. En av studentene svarte blant annet «det var bra» på et spørsmål om hvordan respondenten opplevet arbeidsmetoden på campen. I oppfølgingen av dette spørsmålet svarte respondenten at:

«Det var en helt ny måte å lære ting på for meg. Jeg har aldri vært med på innovasjonscamp før. Jeg ble tvunget til å være veldig kreativ, og tenke veldig nytt og så var det tidspresset samtidig. Jeg syntes det var en veldig bra måte å lære ting på, også ble man litt mer engasjert i faget.»

Dette utsagnet oppsummerer på mange måter de tingene som studentene hyppigst trakk fram (*bra, spennende, lærerik og kreativ*). Samtidig viser utsagnet at studenten ble utfordret til å tenke på nye måter og fikk benyttet sin kreativitet, gjennom en alternativ tilnærming til læring. Tilbakemeldingen om at respondentene «*ble litt mer engasjert i faget*» kan tolkes dit hen at de fikk større eierskap til oppgaven siden den var et produkt de hadde kommet fram til selv, og som de skulle benytte videre i sitt arbeid med faget.

Det neste ordet som ble trukket frem av studenten var anderledes. Under kapitlet 6.3 skal det diskuteres mer om hvordan studentenes forventinger spiller inn, men i dette kapitlet holder det å si at studentene naturligvis hadde noen forventinger på forhånd om hvordan campen skulle bli. Ved at studentene beskriver campen som andreledes kan det tyde på at campen ble opplevd som et brudd med deres forventinger, eller at den bare skilte seg fra andre former for undervisning som de tidligere hadde vært borti. Bruddet med tidligere undervisningsformer og forventninger eksemplifiseres av denne respondenten:

«Jeg syntes campen var ganske morsom, den var litt anderledes enn jeg trodde. Campen var litt mer seriøs. Når jeg først hørte om den trodde jeg at det bare var noe vi skulle gjøre i klassen og framføre for læren. Jeg viste ikke at det skulle være så seriøst med lokalavisen og Akershus fylkeskommune skulle være der og alt mulig.»

For nesten alle respondentene var denne campen deres første møte med formen innovasjonscamp, eller bruken av campmodellen som et undervisningsverktøy i det hele tatt. Dette gjør at det kan bli vanskelig å sette ord på opplevelsen uten å benytte seg av «kjente knagger». Flere av respondentene sammenlignet derfor opplevelsen med en arbeidsform «*slik de trodde de kom til å møte i arbeidslivet*». Campmodellen kan også virke utradisjonell ved at den gir så frie rammer, dette gjør at opplevelsen kan skiller seg ut fra den hverdagen som studenten er blitt vant til fra forelesningssalen, siden det her i større grad legges vekt på at studenten må tenke selv.

Arbeidsformen gruppearbeid er noe studentene gjerne kjenner igjen fra andre oppgaver de har jobbet med i tidligere studier, men da går gruppearbeidene gjerne over en lenger tidsperiode. Under innovasjonscampens gruppearbeid hadde studentene en stor arbeidsmengde, som skulle gjennomføres over en kort tidsperiode. Arbeidsformen ble derfor av flere beskrevet som veldig intensiv, og mange av studentene jobbet til langt på natt for å ferdigstille sine løsningsforslag. Store deler av studentene ønsket derfor at de hadde hatt en dag ekstra til å ferdigstille arbeide. Studentene begrunnet dette med at de da hadde fått tid til å sette seg ordentlig inn i oppgave-caset.

Det var varierende respons på selve oppgave-caset som ble benyttet under innovasjonscampen, og selv om flere av respondentene syntes det var en morsom oppgave, var flertallet skeptisk og mente at det lå litt på siden av det de hadde lært i faget frem til innovasjonscampen. Som en student sa det:

«Caset ble jeg veldig overasket over. Jeg trodde vi skulle lage et produkt, sånn som jeg hadde lest om at de har på videregående. Det her var noe helt annet enn det jeg hadde trodd. Jeg hadde ikke hørt om pilgrimsleden før i det hele tatt. Så jeg syntes det var et litt vanskelig og litt kjedelig case.»

Sitatet over gir oss også et bilde av at ikke alle var helt fornøyd med campen. Kritikken fra respondentene ikke rettet mot selve case- formen, men heller mot oppgaven som ble gitt fra oppdragsgiveren pilgrimsleden.

«Pilgrimsleden syntes jeg heller ikke var sånn kjempe spennende. jeg hadde håpet at vi kunne fått noe annet.»

En av studentene reagerte også på entreprenørskapsfokuset i campen, siden respondenten ikke så for seg å drive med entreprenørskap i fremtiden, eller starte opp sitt eget selskap. En respondenten sa det på følgende måte:

«Jeg syntes ikke sånn entreprenørskap er noe sånn spennende. Jeg følte ikke at jeg fikk så mye ut av det, men det er kanskje fordi jeg ikke har noen planer om å starte egen bedrift eller noen sånn i framtiden. Da jeg selv liksom ikke er så opptatt av det».

For denne studenten ble campen opplevd som noe den bare skulle komme seg i gjennom. Uten at studenten selv umiddelbart var klart hvilket læringsutbytte den skulle få ut av campen. Ettersom studentene som deltok i faget denne oppgaven undersøker, kom fra et vidt spenn av akademiske felt, så kunne man ikke forvente at alle skulle ha lik tilnærminger til læring.

Noen opplevde også campen som negativ på grunn av forhold innad i sin egen gruppe. Dette blir det gått dypere inn på under kapittelet 5.4 om sosiale faktorer.

Et interessant funn ved undersøkelsen av respondentenes opplevelse av campen, var at selv om enkelte av respondentene tilsynelatende ikke likte campen, så svarte de disse studentene at de likevel ønsket å beholde campen i kurset til neste år. Grunnlaget for denne beslutningen var at studentene fortalte at de så verdien campen ga til de andre deltakerne.

«Ja, jeg ville ha beholdt Innovasjonscampen, fordi både masterprogrammet og faget handler litt om entreprenørskap og innovasjon. Så selv om jeg ikke syntes at det er sånn kjempe spennende så er det sikkert andre som gjør det. Så det er sikkert lærerikt for dem.»

4.3 Opplevelsen av kurset

I beskrivelsen av studentens opplevelse av kurset har jeg valgt å fokusere på de elementene som ikke ble påvirket av campen. Hovedfokuset i denne delen vil derfor være forelesningsperioden som ledet opp til campen, arbeidet med semesteroppgaven i etterkant, eksamensformen og karaktersettingen. På samme måte som med studentenes opplevelse av innovasjonscampen har resultatene fra datainnsamlingen blitt laget om til en ordsky.



Figur 6: Ordsky av kurset

De fleste av studentene så på faget som lærerikt. Igjen et ord som kan ha flere betydninger, i forhold til utbytte og opplevelse. Grunnen til at ordet blir benyttet kan være fordi faget de beskriver var et introduksjonsfag om temaet naturbasert reiseliv. De fleste av studentene hadde ikke hatt så mye kjennskap til reiselivsfeltet fra før av, ettersom de kom fra forskjellige akademiske bakgrunner. Derfor opplevde nok flere av studentene kurset som lærerikt, brukt i den betydningen at de ble introduserte dem for nye modeller og tenkemåter.

«Faget gjør at du blir mer oppmerksom på ting som du vet men ikke tenker over. Som å tenke på bygging av en merkevare.»

Faget var også et kurs med mange forskjellig innholdsgivere. Som mange av studentene påpekte ble det brukt en stor andel gjesteforelesere i faget. Hovedlæreren begrunnet dette med at *«det skal gi studentene en mer praktisk tilnærming til faget, og at det var helt nødvendig for at hans timeplan skulle gå opp»*. De fleste av studentene følte at noen av disse gjesteforeleserne ikke klarte å engasjere dem på samme måte som campen gjorde.

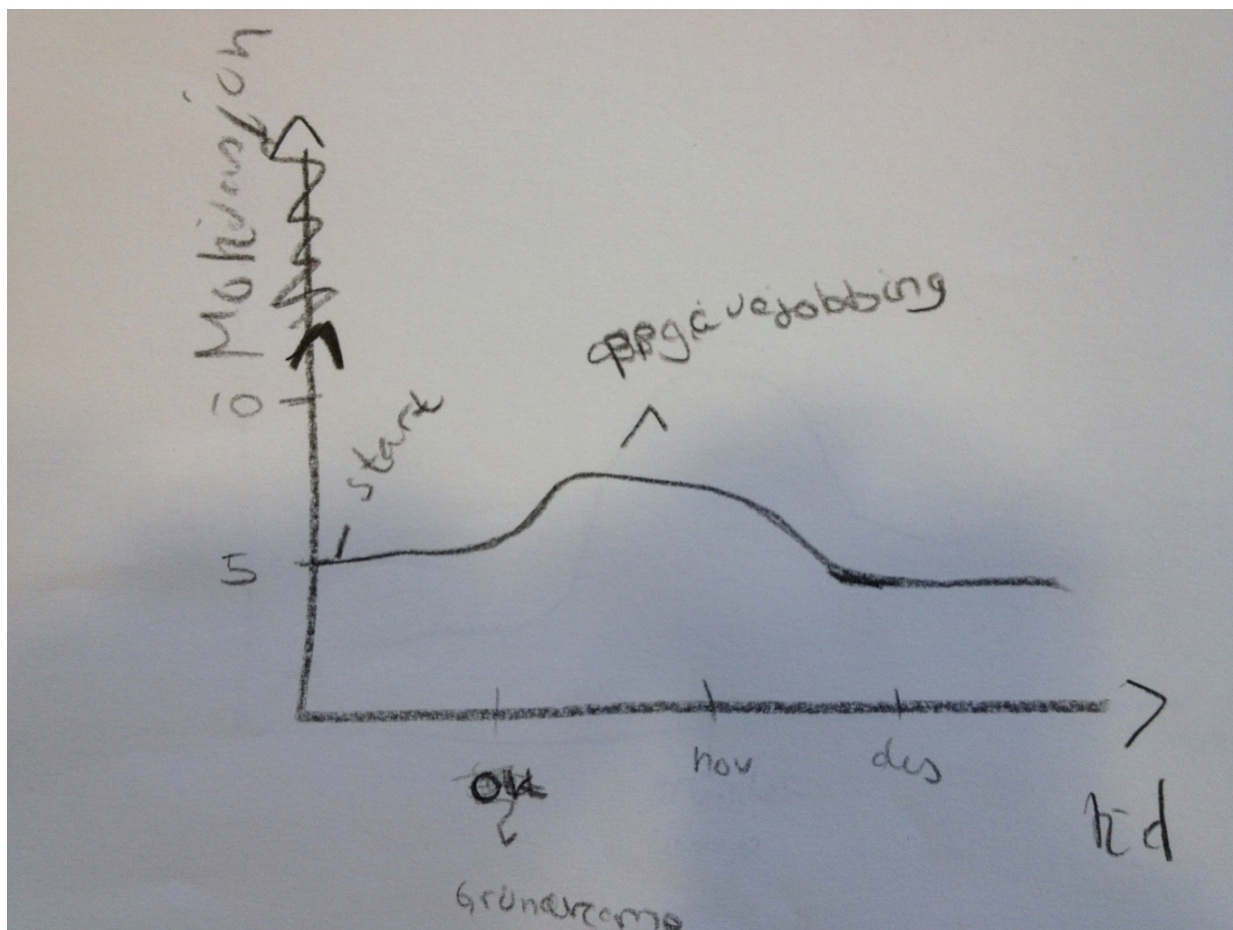
«Det var også et par av gjesteforeleserne som jeg følet drev mer reklame for seg selv enn å holdt forelesning for oss.»

Det ble også trukket frem at det ofte var for stort fokus på teoretiske modellene fremfor bruksmulighetene av disse. Spesielt i den første delen av kurset, som ledet opp til innovasjonscampen mente studentene at det var mye modellfokus. I følge respondentene ble denne delen av kurset stort sett holdt av en utenforstående foreforeleser fra BI, det ble også benyttet en pensumsboken skrevet av denne foreleseren. Resultatene fra datainnsamlingen viser til at en stor andel av studentene var irritert over bruken av denne boken som pensum.

«Jeg synets det var en del interessant i kurset men også en del dårlig. Pensum foreksempel, den boken til BI foreleseren var elendig»

«Faget kunne vært gjort på en bedre måte i forhold til det som var målsettingen i faget. Så syntes jeg ikke at forelesingen og litteraturen stemte helt overens.»

Basert på intervjuene med studentene virket det som at de endret sin oppfatning av faget i perioden etter innovasjonscampen. Flere beskriver arbeide med semesteroppgaven som underholdene, og at det gav en større forståelse av faget, gjennom å koble teoretiske modeller opp mot resultatene fra campen. Som du kan se i figur 7 får har respondenten tegnet et hopp i kurven ved begynnelsen av campen, kurven forholder seg på samme nivået også utover i arbeidet med semesteroppgaven.



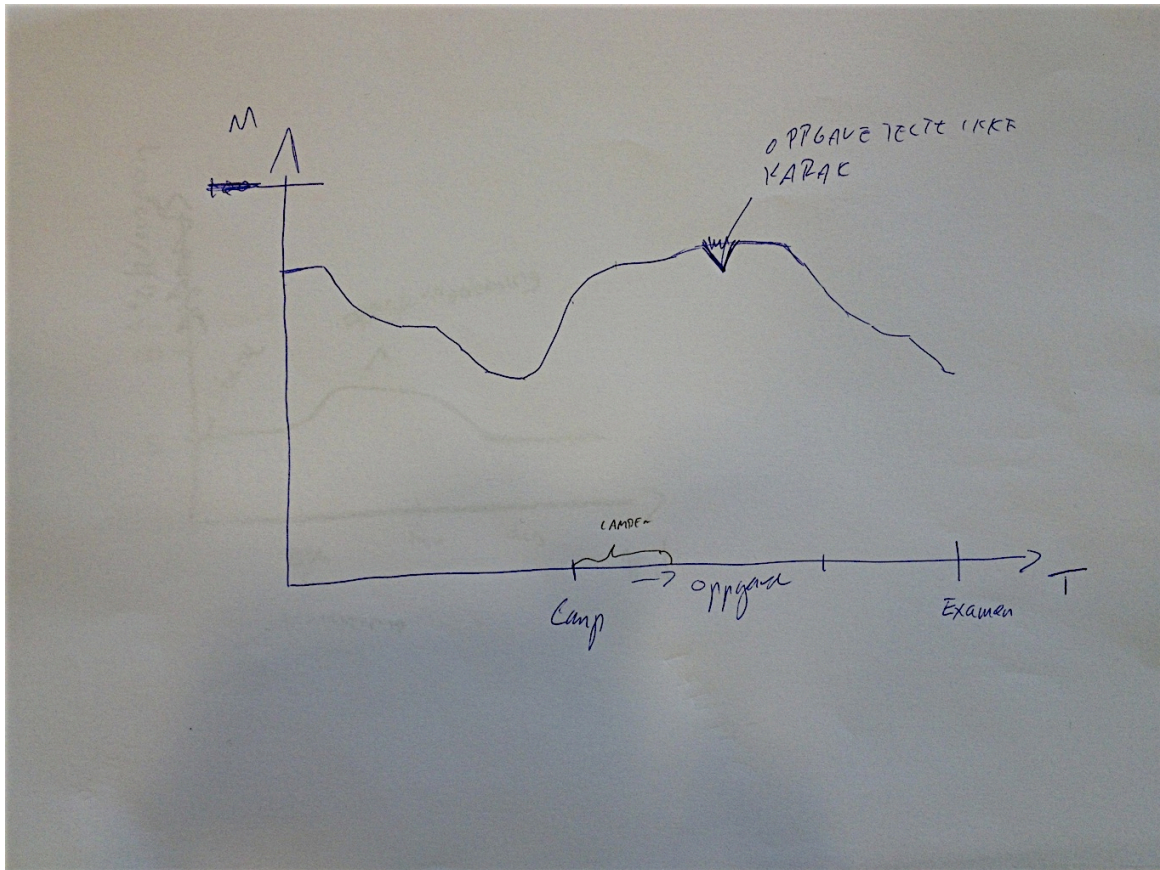
Figur 7 Tegnet oversikt overfaget (av student)

Noe mange av studentene trakk fram som positivt under datainnsamlingen var at de hadde muligheten til å få tilbakemeldinger på semesteroppgaven både i etterkant av innleveringen og underveis i arbeidet med oppgaven. Datamaterialet viser at det ikke var alle som benyttet seg av denne muligheten, men at de opplevet det som et bra tiltak fra læreren sin side.

Det respondentene derimot tekker fram som negativt var at semesteroppgaven ikke var tellende på den endelige karakteren. Under intervjuet med læreren i kurset ble det forklart at semesteroppgaven i tidligere kurs hadde hatt betydning for sluttkarakteren i faget, men at denne ordningen ble endret etter studentenes eget ønske. Grunnlaget for denne beslutningen var at faget er åpent for søkere fra andre linjer, så studentene syntes det var urettferdig å haen på gruppe med studenter som ikke stilte med lik bakgrunnskunnskap fra faget. I årets klasse var det derimot en bred enighet blant studentene om at de hadde arbeidet mer og bedre med semesteroppgaven dersom den hadde vært med på å telle på deres avsluttende karakter. En respondent kommenterte at:

« Jeg la ikke akkurat sjelen i det, siden alle besto semesteroppgaven uansett»

Flere av de andre studentene har også nevnt at de syntes de leverte en god oppgave, men hadde nok jobbet mer med den om det hadde gitt utslag på karakteren. Noen hevdet også at de ble mindre motivert for å jobbe med faget på grunne av dette. I figur 8 kan man se at studenten har markert en dropp i sin motivasjon da han innså at oppgaven ikke kom til å telle på den endelige karakteren.



Figur 8: tegnet oversikt over faget (av student)

Fra de andre dybdeintervjuene kom det fram at læreren hadde sagt klart i fra om dette ved starten av kurset, så denne respondenten har nok ikke fått det med seg.

Selve eksamensformen i kurset virket det som studentene var fornøyd med. Selv om resten av kurset og campen hadde tatt utgangspunkt i gruppearbeid og presentasjoner, virket studentene tilfreds med å ha en skriftlig kortsvarseksamen.

Som det kan leses ut fra figur 7 og 8 (og mer grundig i appendix 4) så har de fleste studentene en liten dropp i motivasjonen etter oppgaveskrivingen, men den stiger igjen når det nærmer seg eksamen.

«Eksamensformen likte jeg veldig godt. Det var mange korte spørsmål. Jeg liker jo skriftlig eksamen bedre enn muntlig, det gjør vel de fleste. Så jeg likte eksamen veldig godt, jeg syntes det var litt overraskende lette spørsmål.»

4.4 Sosiale og kontekstuelle faktorer:

Et av de framtrepende mønstrene fra datainnsamlingen var at studentene ofte ønsket å forklare opplevelsen av kurset og campen med sosiale og kontekstuelle faktorer, hvordan de hadde det i gruppen, miljøet i klassen og oppmøte på forelesninger. Dette ble derfor en viktig faktor som påvirket deres opplevelse av læringsutbyttet. Ut i fra «analysetrakten» vil det i dette kapitlet fokuseres på samspillet mellom campen og faget, ved å trekke ut de innvirkningene som sosiale og kontekstuelle faktorer påvirker.

Ettersom kurset og campen dannet rammebetingelsene for hvordan de sosiale faktorene fikk utspille seg blant studentene, vil dette kapitlet komme innom noen av de samme faktorene som har blitt nevnt i kapittel 5.2 og 5.3. Fokuset i dette kapitlet vil være på klassen, gruppene og de fysiske rammene som klasserom og tidsmessig plassering av forelesninger.

Fram til campen hadde studentene bare vært en klasse som hadde et fag sammen. Når campen begynte ble klassen delt opp i grupper på tre som så skulle arbeide sammen. Det ble derfor forventet at gruppedynamikken nå i større grad ville spille inn som en faktor. En god gruppedynamikk leder ofte til at studenter jobber bra sammen. De jobber sammen som et lag, og har muligheten til å støtte opp om hverandres læringsprosess. En negativ gruppedynamikk kan resultere i dårligere resultater og lav motivasjon.

Som det ble forklart i beskrivelsen av caset (kapittel 3.3), var faget i hovedsak en del av et mastergradsprogram, men kurset var også et populært valgfag for andre studenter. Siden studentene fra mastergradsprogrammet også delte andre fag sammen, førte dette til at de også hadde bedre kjennskap til hverandre enn de studentene som kom utenfra.

Eksemplifisert av en respondent fra masterklassen:

«Klassedynamikken var veldig bra syntes jeg. Alle i masterklassen var jo der, og vi hadde jo allerede vært på en utferd i august så vi hadde blitt godt sammensveiset. Så det var veldig god dynamikk i klassen syntes jeg»

Fra dataanalysen kom det fram at alle studentene som kom fra masterprogramklassen opplevde faget som hyggelig å innbydende. De studentene som kom utenfra kom uten fra hadde en anderledes opplevelse av klassen. En respondent som var en av de studentene som hadde vagt å ta faget, beskrev klassen på følgende måte:

«De fleste i klassen gikk på reiseliv masteren, så jeg kjente egentlig ingen andre bortsett fra en. Det at jeg ikke kjent så veldig mange gjorde at jeg ikke syntes at det var like viktig å gå på forelesinger»

Studentene som hadde tatt kurset som valgfag hadde også noen problemer med å få timeplanene sine til å gå opp. For studentene ved masterprogrammet var dette kurset obligatorisk og hadde derfor blitt satt opp som en fast del av timeplanen. For flere av studentene som tok kurset som valgfag, kræsjet det med andre fag som var obligatoriske for dem.

« Vi hadde vel to forelesninger i uka og jeg var bare på en for jeg hadde et annet fag som kræsjet. Så jeg hadde bare en forelesning i uka. men det var litt dårlig oppmøte, det var kanskje ikke så mange som tok det faget heller, men hvis det ikke var gjesteforelesning så var det kanskje ikke sånn kjempe poeng å dra dit.»

Fra intervjuet med læreren i faget kom det fram at det ofte stort frafall på studiet etter den første delen av kurset.

«Det er ofte store søkertall til kurset, men ofte betydelig færre som tar eksamen»

Under datainnsamlingen ble alle studentene spurt om de hadde merket en forskjell på klassen før og etter innovasjonscampen. Her ble det observert at studentene fra masterprogrammet holdt på sitt inntrykk av klassen som positiv.

«Det gikk helt fint, i mine øyne. Det var ingen som ble holdt utenfor»

Dette kan tyde på at de fra masterprogrammet var en sammensveiset gruppe, og kanskje ikke la like godt merke til resten av klassen. Mye også fordi store deler av klassen ikke deltok på forelesninger. Det som var enda mer interessant å merke seg var at de studentene som kom utenfra begynte å fortelle om en større tilhørighet innad i klassen.

«Jeg syntes jo at det ble hyggeligere å ha faget etter Innovasjonscampen»

« Jeg ble bedre kjent med klassen på campen, før den kjente jeg bare en person».

Selv om flere av studentene følte at de ble bedre kjent under campen var det noen som ikke var så fornøyd med de nye bekjentskapene de gjorde. Gruppene som studentene ble inndelt i var allerede bestemt fra foreleseren når studenten ankom campen. Studentene ble tilfeldig plassert i grupper der det som regel var blandet studenter fra masterklassen med studenter som kom fra andre fag.

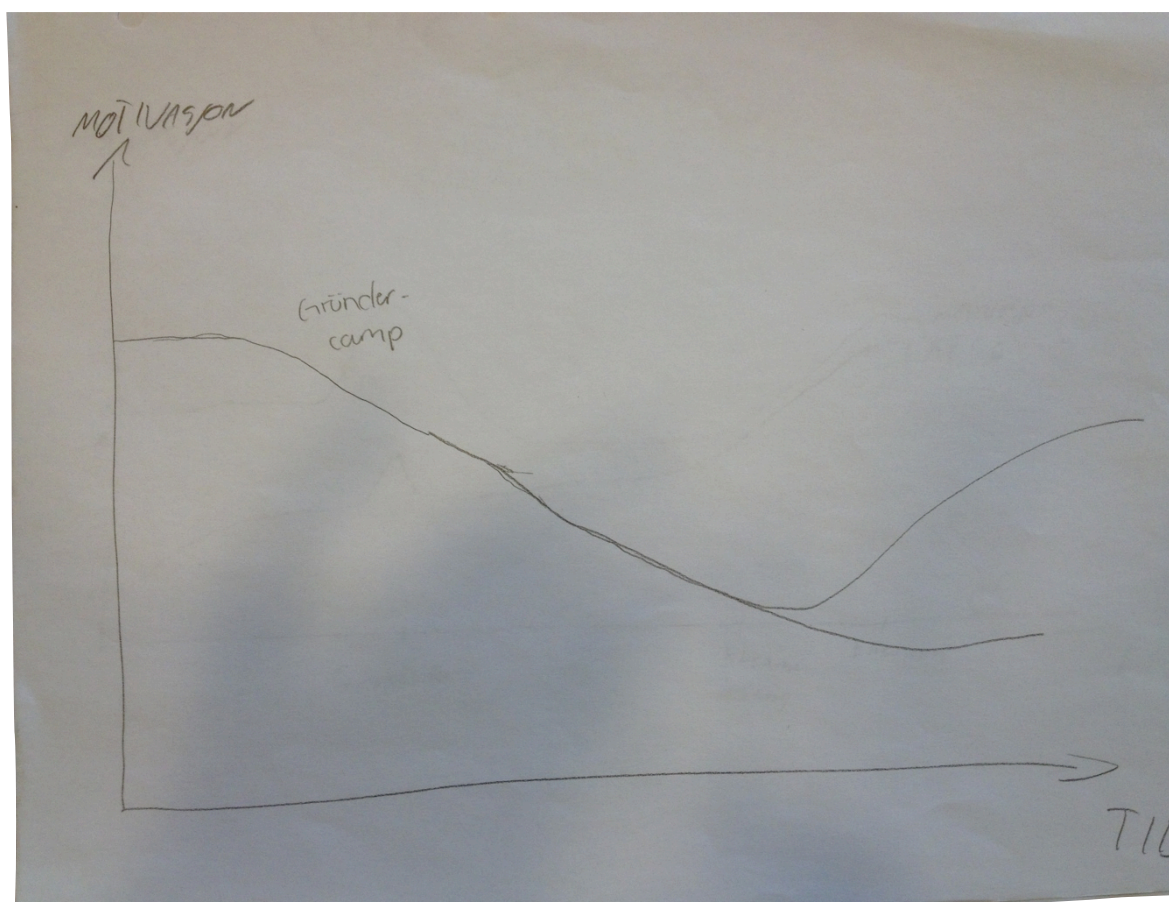
«Man ble tvunget til å jobbe sammen med folk man ikke kjenner fra før. Og det er jo bra det og, men for min del tror jeg at det blir en bedre oppgave om jeg kjenner de jeg jobber sammen med.»

For noen av studentene gikk denne gruppeinndelingen bra, men det virket som noen var «uheldig» og havnet på en gruppe der ikke alle hadde de samme målsettingen for campen.

«På campen havnet jeg i en gruppe som ikke var villig til å jobbe og gi litt ekstra. og da ble det veldig kjedelig når vi hadde så ulike forutsetninger da. Når folk kom inn og sa vi bare gjør minstekravet, det ble veldig kjedelig for meg.»

I dette tilfellet virket det som om sosialiseringprosessen på gruppen ikke hadde fungert optimalt. Siden denne studenten heller ikke sa fra om situasjonen, som hadde utviklet seg i gruppen, fortsatte også denne trenden ut hele gruppearbeidet. Andre grupper gjorde et tidlig valg av en «gruppesjef» som skulle vise seg å få negative følger da heller ikke den som skulle lede gruppen var interessert i å legge inn en ekstra innsats for å forsøke å vinne campen. Dette førte til at denne gruppen ble om til tre individer som jobbe separat

og heller prøvde å sammenstille produktet mot slutten av semesteroppgaven. I figur 9 kan man se hvordan «gruppesjefen» har tegnet sin oversikt over kurset.



Figur 9: Tegnet oversikt over Kurset (av student)

«Gruppesjefen» selv har også beskrevet campen som lite produktiv, men trakk ikke fram de sosial faktorene på gruppen som grunnlaget for dette.

4.5 Motivasjonen

Tidligere i oppgaven ble det diskutert hvor motivasjonen til studenten kommer fra. I dette kapittelet skal det undersøkes hvilke faktorer som studentene legger vekt på med tanke på sin egen motivasjon, og hvordan innovasjonscampen har påvirket respondentene i forholdt til dette. I teoridelen benyttet vi Atkinson sin modell fra 1957, den hevdet at motivasjonen kunne forklares ut fra to faktorer (1) den subjektive verdien av mål og (2) indre og ytre forventinger for å nå dette målet (Atkinson 1957). Motivasjonen blir med andre ord styrt ut i fra mål og forventinger, det vil derfor være naturlig å starte med å se på hvilke forventinger

studentene hadde for kurset. Den største andelen av studentene tok dette kurset som en obligatorisk del av sin master grad. Ettersom kurset gikk på høsten var dette kurset et av de første møtene med det nye studiet. Det er også et av hovedfagene i mastergraden. Flere av studentene uttrykket derfor at de hadde høye forhåpninger til kurset. Dette kan også sees i appendix 4 der nesten alle av studentens tegninger viser at motivasjonen for kurset starter over middels eller mot toppen av y-aksen, motivasjons.

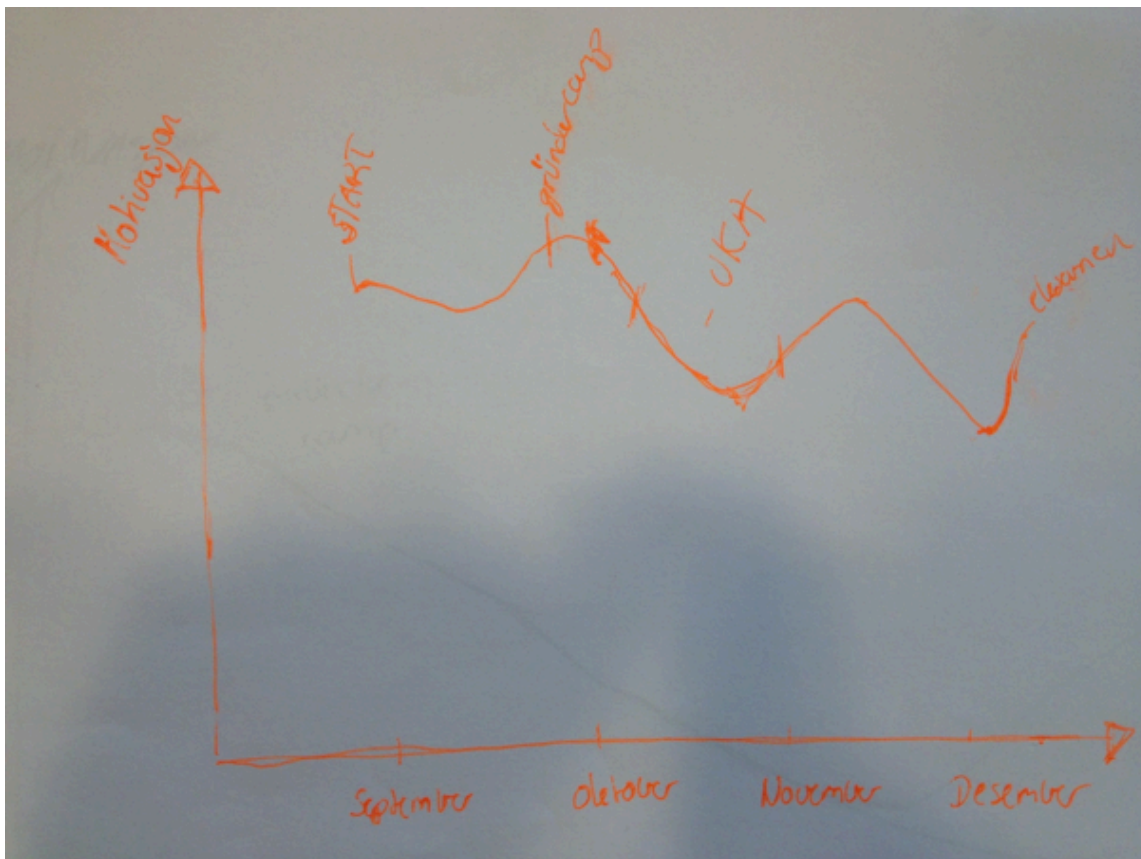
«Jeg var veldig gira på dette studiet generelt også hadde jeg jo høy forventinger til dette siden det var et av hovedkursene i mastergraden»

For de studentene som kom fra andre studier virket det som om forventningene var noe anderledes:

«Jeg valgte kurset litt fordi jeg manglet 10 poeng og jeg syntes det så lett ut. og jeg kjente noen som hadde hatt det året før som sa det var veldig greit.»

Naturligvis svarte ikke alle studentene som kom fra andre studier at de bare manglet 10 studiepoeng, men det virket som de fleste var av den oppfatningen at kurset skulle være overkommelige å ta i tillegg til sine eksisterende fag.

De to sitatene viser et skille innad i klassen, mellom studentene på masterprogrammet og de som kom utenfra. Hvordan man forholder seg til faget, og hvordan man møter det, kan ha stor innvirking på hvordan faget blir oppfattet. Opplevelsen av kurset endres helt, avhengig av om faget står til forventningene, eller om det blir et brudd med bildet som var skapt av studenten. Et brudd med forventinger kan gi redusert motivasjon som dertil kan påvirke det endelige læringsutbytte negativt.



Figur 10 Tegnet oversikt over Kurset (av student)

Som tidligere omtalt ble alle deltakerne bedt om å tegne en oversikt over motivasjonen i forholdt til å arbeide med kurset gjennom året. Figur 7 til 10 viser eksempler på disse kurvene, og alle tegningene til respondentene kan ses i appendix 4. I dette kapittelet er det valgt å trekke fram figur 10, siden denne grafen representerer best mulig et gjennomsnitt over studenters motivasjonkurve i forhold til faget. Studentene starter med høye forventinger til faget, før de får en liten dropp under den første delen. Noen av grunnene til dette var at studentene ikke følte at kurset stod til forventingene de hadde før kursstart:

«Jeg husker litt dårlig men. jeg tror at når jeg leste om faget på nettsidene til UMB, så hørtes det interessant ut. Men det viste seg å være kjedeligere enn det stod der da»

Ved starten av campen begynte motivasjonen å stige. For mange av studentene ble campen beskrevet som et toppunkt med hensyn til motivasjonen. I flere av tilfellene holdt denne utviklingen seg også en periode utover året, før den igjen fikk en dropp. Under datainnsamlingen var det bare en respondent som tegnet inn at campen førte til en syknede kurve på motivasjonsgrafene.

I perioden etter campen begynte også studentfestivalen UKA blant studentene ved UMB. Flere trekker derfor fram at dette gjorde dem mindre motivert til å arbeide med faget. Arbeidet med semesteroppgaven var det også flere som syntes at var med på å bygge opp deres motivasjon frem mot faget. Her trekker studenter fram at de fikk god støtte fra faglæreren og fine tilbakemeldinger på resultatet sitt.

4.6 Læringsutbytte

Alle studentene som deltok i datainnsamlingen hadde hatt det samme faget denne høsten. De hadde det samme tilbudet av forelesinger, deltok på den samme campen og tok den samme skriftlige eksamen for å evaluere hva de hadde lært. Likevel behøver ikke de mentale prosessene som skapte opplevelsen av læringsutbytte være de samme av den grunn.

For å studere studentenes opplevelse av læringsutbytte ble det sett på hvilke faktorer som studentene selv mente at måtte ligge til grunn for å skape et godt læringsutbytte. Videre vil det bli diskutert hvordan læringsprosessen som studentene selv gikk i gjennom passet med det bildet som de selv beskrev. I tabell 5, beskriver studentene hvilke metoder de foretrekker for å tilegne seg kunnskap.

Tabell 5 Læringsmetoder

Spørsmål	Studenters svar
Hva gir en god opplevelse av et fag?	<i>Jeg tror det aller viktigste er å ha en engasjert foreleser. For det er det jeg husker når jeg tenker tilbake til alle fagene jeg har hatt.</i>
	<i>Lytte og se. Kanskje mest lytting.</i>
	<i>Lese pensum.</i>
	<i>Lærer mest av høre på forelesninger så husker jeg hva som ble sagt på den måten. Men også slik at hvis jeg leser selv så leser jeg gjerne høyt</i>
	<i>Jeg tror kanskje egentlig forelesninger. Fordi på gruppearbeid så blir det fort litt sånn at du lærer egentlig bare om det du selv holder på med. Mens det som resten av gruppemedlemmene gjør det blir fort at du bare driter i.</i>
	<i>At det er variasjon syntes jeg er bra. At det blir litt spennende at det ikke blir ensformig hver gang. At man benytter seg av mye eksempler ikke bare sier veldig generelt hele tiden</i>
	<i>Semesteroppgaver syntes jeg også er veldig viktig. Bare de ikke blir for store. For det er noen fag hvor det tar hele tide og så får man ikke tid til å lese til eksamen.</i>
	<i>Jeg er veldig fann av utflukter... for da blir man mye mer kjent med de i klassen, og da blir det mye mer fristende å gå i forelesninger.</i>
	<i>Jeg syntes caseoppgaver er en kjempe fin måte å lære på, det liker jeg veldig godt.</i>
<i>Jeg lærer best ved at du får alt som oppgaver.</i>	

Ut i fra tabell 5 vises det at respondentene i denne undersøkelsen foretrekker en rekke forskjellige former for læring. I tabell 5 er det også tatt med studentens begrunnelse for dette valget. På bakgrunn av informasjonen i tabellen kan man lage to kategorier over metodene som studentene benytter for å tilegne seg kunnskap. De passive og de aktive studentene.

De passive studentene foretrekker å gå på forelesninger, lese pensumet og ta egne notater. Ut fra datainnsamlingen er dette den minste av de to gruppene. De foretrekker at kunnskapen blir servert til dem slik deres oppgave blir å mota å kategorisere denne kunnskapen.

«Jeg foretrekker å lytte og se. Kanskje mest lytting.»

«Jeg lærer mest av høre på forelesninger, så husker jeg hva som ble sagt på den måten.»

Den største gruppen er de aktive studentene. Denne gruppen foretrekker å jobbe med prosjekter, oppgaver og caser.

«Learning by doing er en veldig fin måte å gjøre det på.....»

«Isteden for å ha pensum, forelesinger og så eksamen, så får man på et sånn case så må du sette deg inni det du må gjøre det. Og da tror jeg hvertfall for min del blir enklere å lære det til eksamen.»

Selv om disse studentene har en «aktiv» tilnærming til hvordan de jobber med faget så betyr ikke det nødvendigvis at disse studentene er mer engasjerte enn de passive. For aktive studenter kan oppgaver virke mer som et pressmiddel som forsikrer at de jobber jevnt og trutt med faget.

«Hvis du får alt som oppgaver så må du levere de og få godkjent eller en karakter, selv om godkjent sikkert er den letteste måten. For da tvinger det oss. Eller det tvinger meg til å gjøre mer det det jeg ellers hadde gjort.»

Her fungerer oppgaven som et insentiv for å holde læringsprosessen i gang. For noen holder det at det bare blir utlevert oppgaver, men andre krever også at oppgaven er tellende for den poengmessige vurderingen som blir gitt av læreren på slutten av året. Utbytte ved å ha en oppgave uten tellende karakter blir lavere og kan dermed påvirke hvor mye arbeid studentene velger å legge i oppgaven.

Det ble gitt mange forskjellige svar på hva studentene følte at de satt igjen med etter endt kurs. Under det ene gruppeintervjuet begynte studentene å diskutere læringsutbytte med hverandre innad i gruppen.

Resultatene av dette kan du lese i dette utdraget, her er intervjuer markert med I og respondentene på gruppen med R1, R2 og R3.

Dialog:

«I: Hva føler dere at dere har fått igjen for å ha ha hatt faget?»

***R1:** Det må jo bli presentasjonsteknikk da.*

I: Var dette noe som det hadde vært fokus på i faget?

***R1:** Nei, det var campen som lærte oss å presentere.*

***R2:** Eller lærte og lært, vi var fantasifulle på våres presentasjon for å skille oss litt ut fra de andre og det funket greit det.*

I: Er det bare presentasjonsteknikk som sitter igjen etter faget?

***R2:** Nei, det er jo noe mer som sitter igjen, men det skiller seg jo ut sammenlignet med andre fag.*

***R1:** Jeg skulle ønske at jeg satt igjen med litt mer om reiseliv. For de som har tatt reiseliv før sier jo at her på UMB så lærer vi jo ingenting om det. Så jeg skulle gjerne lært litt mer utover en presentasjon av reiselivsbedrifter.*

***R2:** Det var jo litt teori da!*

***R1:** Ja, det var litt, men ikke så mye som jeg hadde håpet på forhånd.*

***R2:** Det man nesten husker mest er de eksempler som foreleser kom med på modellene sine og litt av teorien.*

***R3:** Jeg er litt uenig og mener at vi har lært mye om reiseliv.*

I: Hva kunne vært gjort andreledes for å ha gitt dere et større utbytte?

***R3:** Nei, det vet jeg ikke.*

***R1:** Men siden dette er hovedkurset. For jeg føler også at jeg har lært litt men siden det er hovedkurset, burdet det vært noen mer å komme med.*

***R2:** Det er klart det føles jo ut som et vanlig kurs som vi har hatt egentlig.*

***R1:** Jeg syntes jo at faget var greit men ut i fra hva som var formålet med faget så syntes jeg ikke det svarte helt på det.»*

I utdraget går diskusjonen på hvorvidt faget har levert det studentene mente var det forventede læringsutbyttet. Her deles studentenes oppfatning av hva de har tilegnet seg av ferdigheter, verktøy og kunnskap. Diskusjonen begynner å ta form når det kommer til hva de «vet» og «kan», etter som R1 mener at de ikke har lært noe helt spesielt i faget, mens R2 og R3 mener at de gjennom modeller og teori har fått nye verktøy som de kan bruke videre. Dette trekker diskusjonen til definisjonen av læringsutbytte, det studenter vet,

kan og er i stand til å gjøre. I tabell 6 er det satt opp hvordan resten av respondenten beskrev læringsutbytte de satt igjen med i etterkant av kurset.

Tabell 6 Læringsutbyttet

Spørsmål	Studenters svar
Hvilket læringsutbytte føler du at du sitter igjen med etter faget?	Jeg syntes det var, at det ble større læringsutbytte med innovasjonscampen og semesteroppgaven.
	Det jeg syntes jeg kanskje har lært mest av var Innovasjonscampen. Det å tørre å framføre, har jeg aldri gjort foran så mange. Kanskje 50 stykker var der.
	Det må jo bli presentasjonsteknikk, da.
	Det man neste husker mest er de eksempler som læreren kom med på modellene sine og litt av teoriene.
	Jeg sitter igjen med mer kunnskap.
	Måten å jobbe med oppgaver og framføre kort.
	Jeg sitter også igjen med mer kunnskap om hvordan reiseliv fungerer.
	Læring og nye verktøy når man skal gå løs på nye ting. Nå har jeg begynt å tenke mer på jobb etter fullført studie også, så det å ha mange verktøy i sekken så man vet hvordan man skal gjøre ting, og at man føler seg trygg på det.

I tabell 6 kommer det fram at studentene trekker ut elementer som knytter seg spesifikt til innovasjonscampen og faglig kunnskap fra faget. Elementer som, presentasjonsteknikk og nye metoder for oppgavearbeid, er ikke direkte undervist eller lært bort i faget, eller på campen. Det er noe deltakerne selv opplever som et resultat av å ha deltatt på campen.

5.0 Diskusjon

5.1 innledning

Formålet med denne oppgaven er å se på hva som skjer med opplevelsen av læringsutbyttet når man flytter deler av undervisningen ut av klasserommet og over i det praktiske, der studentene arbeider med entreprenørielle metoder som innovasjonscamp.

På grunnlag av dette har det blitt gjennomført undersøkelser av lærer og studenter som har deltatt på innovasjonscampen for å se om denne har endret deres opplevelse av læringsutbytte i faget. I de videre i diskusjons kapitlene skal det gås dypere inn i problemstillingen:

«Hvordan bruken av innovasjonscamp-modellen kan bidra til studenters læringsutbytte.»

Det gjøres gjennom å ta utgangspunkt i de tre forskingspørsmålene.

Forskningsspørsmålene blir diskutert separat i hvert sitt kapittel, med utgangspunkt i å forsøke å svare på problemstillingen. Dette gjøres ved å knytte resultatene og analysen, som er trukket ut av datainnsamlingen, sammen med allerede etablert teori.

5.2 læringsutbytte

Forskningsspørsmål: *hvordan bruken av innovasjonscamp-modellen kan bidra til å fremme studenters læringsutbytte i faget?*

I denne oppgaven har det blitt sett på hvordan læringsutbyttet består av tre dimensjoner, den innholdsmessige dimensjonen, drivkraftsdimensjonen og den samspilmessige dimensjonen (Illeris & Nordgård 2012).

Den første av dimensjonene beskrevet av Illeris og Nordgård (2012), blir omtalt som den innholdsmessigere dimensjonen og baserer seg på de faktorene kunnskap, forståelse og ferdigheter (Illeris & Nordgård 2012). Beskrivelsen av den innholdsmessige dimensjonen sammenfaller nesten med måten som NKR (Norsk kvalifikasjonsrammeverk) definerer læringsutbyttet på, som det en person vet, kan og er i stand til å gjøre (Kunnskapsdepartementet 2011).

NKR sin definisjon beskriver mer konkret de teoretiske og praktiske aspektene ved læringsutbytte. Da dette forskningsspørsmålet tar for seg studenters opplevelse i forhold til å læringsutbytte, ses det også på om bruken av innovasjonscampen kan bidra til å fremme denne opplevelsen. Da blir det også sentralt å ta med de to resterende dimensjonene for å både se på den drivkraften, og det samspillet, som må til for å fremme læringsutbyttet.

Det vi eksplisitt vet fra datainnsamlingen er at studentene selv mener at de sitter igjen med flere nye verktøy i etterkant av innovasjonscampen. Verktøy som hvordan holde korte og informative presentasjoner, hvordan arbeide under press og det å bruke sin egen kreativitet for å danne nye tjenester. Studentene hevder også å ha tilegnet seg mer kunnskap rundt faget reiseliv og nye modeller som de selv kan bruke for å utvikle reiselivskonsepter. Disse faktorene kan det ikke like klart slås fast at kommer som en direkte følge av innovasjonscampen. For selv om studentene jobbet med et reiselivs-case under campen, var ikke fokusert på de faglige og teoretiske sidene slik som det ble i kurset. Mye av denne teoretiske kunnskapen kom mest sannsynlig fra forelesninger, pensumlitteratur og gjesteforelesninger.

På en annen side er ikke målet for campen å undervise, men å benytte aksjonslæring til å gi studenter muligheten til å teste ut teorier fra kurset, og benytte sin egen kreativitet til å finne nye løsninger. Forelesninger skal øke fagkunnskapene, det en studenten vet og kan, mens campen skal tilby nye verktøy som øker omfanget av hva studenten «kan» gjøre. For å finne ut om bruken av en innovasjons camp som del av et kurs, fremmer studentenes opplevelse av læringsutbytte. Har denne oppgaven derfor undersøkt hva studentene selv mener de er i stand til å gjøre på bakgrunn av denne opplevelsen.

Presentasjonsteknikken som flere av studentene trakk fram som en av de tingene de satt igjen med etter campen, er også beskrevet som et av de verktøyene som Bager (2011) beskriver at campmodellen kan bidra til å lære bort. Presentasjonsteknikk eksemplifiserer også på en fin måte hvordan studentene har oppnådd et spesifikt læringsutbytte som kan knyttes direkte til innovasjonscampen og aksjonslæring. Det var ikke var noen direkte opplæring i hvordan man skulle holde disse presentasjonene på campen, men studentene stod selv fritt til å velge hvordan de skulle presentere.

I prinsippet skulle det tilsi at de studentene som fra før var dyktige til å presentere gjorde det bra, og de som ikke var så flinke, eller til og med «avskydde» å holde presentasjoner, ikke ville gjøre det bra i det hele tatt. Det var nok også noe av det som skjedde under campen. Ut i fra konkurransesituasjonen i campmodellen vil det naturlig være noen presentasjonene gjorde større inntrykk på dommerpanelet enn andre, og gikk derfor til finalen. Ved at alle studentene gjennom gikk prosessen ved å først finne ut hva de skulle presentere, deretter hvordan de skulle presentere det, gjennomførte presentasjonen fikk tilbakemelding på den og hadde mulighet til å studere hvordan de andre gruppene presenterte. I denne prosessen har studentene fått jobbet på egenhånd innad i teamene og det har ikke vært noen utenfra som har fortalt dem hvordan de skal gjøre det. Denne aksjonsbaserte metoden å jobbe på kan være årsaken til at flere studenter trekker fram presentasjonsteknikk som det de har fått ut av campen.

Kolb (1984) definerer læring som en prosess der forståelse for konsepter kommer gjennom aktiviteter som kontinuerlig danner nytt grunnlag for erfaringer (Rae & Carswell 2001). Gjennom å bedrive denne formen for erfaringsbasert læring, som campen gir, kan studentene få lov til å benytte sin kreativitet til å teste ut nye metoder å framføre på og danne nye erfaringer på bakgrunn av dette. Som Kolb (1984) viser i sin læringssirkel dannes læring på bakgrunn av erfaringer, refleksjoner, teori og aktivitet (Kolb 1984). I presentasjonsteknikk eksemplet ble det ikke gitt noen fysisk teori på hvordan studentene skulle gjennomføre presentasjonen. Det studenten i stede fikk gjøre, var å teste ut sin versjon, og danne erfaringer rundt det å skulle holde en presentasjon i praksis. De fikk tilbakemeldinger om hvordan presentasjonen hadde gått i form av tilbakemeldinger og plassering i konkurransen, og gitt tid til å reflekter over hva som gikk bra dårlig og hva som eventuelt måtte endres. Gjennom å ha mulighet til å se de andre gruppen sine presentasjoner fikk de også innspill på hvilke andre mulige former som oppgaven kunne løses på. Sagt med andre ord, en aktivitet som ga erfaringer og refleksjon som kunne omdannes til teori. Dermed opplevet studentene en full sirkel av læring utifra Kolb (1984) sin læringsmodell.

Bruken av sirkelmodeller som Kolb (1984) sin læringssirkel, fører til at man fremmer sitt læringsutbytte, ut i fra teorien. Samtidig er det en mulighet for at man kan bli «fanget» inne i sirkelen. Med «fanget» menes det at modellen kan bygge et mentalt fengsel der man tilsynelatende fremmer sitt eget læringsutbytte, men i virkeligheten gjennomføre man bare handlinger om og om igjen.

Sett i eksempel av at campmodellen bygger i grove trekk på denne metodiske utførelsen av oppgaver, man hører på problemstillingen, diskuterer i gruppen, kommer fram til en løsning, utarbeider en plan for å gjennomføre den, og til slutt presenterer denne planen. Hvis man nå setter campen inn i Kolb (1984) sin læringssirkel, vil denne representere en aktivitet. I etterkant av aktiviteten har det blitt dannet en erfaring som så kan bli omgjort til teori. Dette betyr at etter en periode med refleksjon, så har man fått det man skulle trenge fra en campmodell for å kunne fremme læringsutbyttet.

For enkelte kan det hende at de måtte delta på campmodellen flere ganger de har oppnådd fullstendig utbytte av denne erfaringen. Det vil derfor for noen være en fordel å kunne ta noen ekstra «runder» i læringssirkelen, for at campmodellen skal kunne fremme læringsutbytte. Likevel kan ikke læringsutbyttet av en modell bli større en modellen tillater det, så spørsmålet er i hvilken grad repetisjoner av campmodellen hver gang fører til at læringsutbyttet blir fremmet. Selv om en person, selv føler at den fremmer sitt eget læringsutbytte av å delta på en innovasjonscamp, er det usikkert om det å delta på flere camper vil fremme læringsutbyttet ytterligere.

I denne oppgaven ser det på bruk av en campmodell som en obligatorisk del av et kurs, men det finnes jo også en mulighet for å benytte denne campmetoden i flere kurs dersom det over tid viser seg å gi gode resultater. Å skalere opp campmodellen i flere kurs i høyere utdanning gjør at man må passe på så man ikke blir fanget i læringssirkelen. Innenfor campmodellen er det mulig å kombinerer den praktiske utforming av campen på mange ulike måter. Det mulig å legge inn en camp som en del av undervisningen i flere av fagene i høyere utdanning. Det blir derfor viktig for de som skal arrangere forskjellige innovasjon, sosial innovasjon og gründercamper å se på hva som er det ønskede læringsutbytte av campen, både for arrangørene og for studentene. En utfordring ved økt bruk av camp i høyere utdanning, gjør at studentene mest sannsynlig vil møte flere camper i sin utdanning. Dersom ikke disse campene da klare å fremme studentens læringsutbytte, under hver camp. Kan studenten føle seg «fandet i sirkelen», og gjennom gå den sammen prosessen, bare på ulike måter i forskjellige fag, men egentlig sitte igjen med det samme læringsutbytte. Noe som kan lede til at studenter ser på innovasjonscamper som meningsløse.

Dette løses potensielt ved å endre synet på sirkelmodellen for læringsutbytte. La oss si at den sirkelen som vises i figur 2 i virkeligheten bare er et tverrsnitt av en større figur som er formet som en spiral. For hver full sirkel man fullfører beveger man seg opp et nivå, og dermed øke man sitt læringsutbytte. Spiralen kan tenkes å fortsette i det uendelige, og er i henholdt til Kunnskapsdepartementets (2009a) plan om livslang læring. Siden det her opereres med en spiral er det også mulighet for å bevege seg nedover og ikke bare oppover. Man beveger seg ikke nødvendigvis nedover gjennom å glemme tilegnet kunnskap, men i hovedsak gjennom å benytte modellen på feil måte. Dersom riktig bruk av en sirkelmodellen resulterer i et høyere læringsutbytte, kan feil bruk av den sammen modellen lede til lavere læringsutbytte.

Ettersom innovasjonscamper i denne oppgaven benyttes som del av et kurs, vil nok mest sannsynlig en feil bruk at campmodellen ikke direkte lede til lavere læringsutbytte, men heller til at studentene ikke får noe utbytte av campen. Et lavere læringsutbytte, eller retter sagt negativt læringsutbytte (der spiralen går nedover) vil eksempelvis være at man blir lærer kunnskap som er feil. Som et resultat av at ens egne refleksjoner og erfaringer danner grunnlaget for teori som ikke fremmer ditt eget læringsutbytte. Det kan også lede til å skape «teorihull» hver gang de skal benyttes, vokser siden teorien som dette hullet bygger på er destruktiv.

Siden det her ses på læringsmetodene i campmodellen som et tverrsnitt av en spiral, kan feil bruk av en camp modell derfor enten lede til eller fremme læringsutbytte ikke ikke ha noen effekt. Siden man ikke direkte går nedover i spiralen vil derfor eneste problemet med å skalere opp campmodellen (ut i fra spiraltankegangen) være at man kan møte et metningspunkt der læringsutbyttet stagnerer.

For de som ønsker å arrangere camper eller trekke dette inn som en del av sitt studie blir det derfor sentralt å tenke på ønsket læringsutbytte i planleggingsarbeidet av campen. Ved å kjenne til om deltakeren har deltatt på camper tidligere, og kunne trekke dette inn sammen med det som er det ønskede læringsutbyttet for faget. Kan da camp-arrangørene og lærere, gjennom skjerpede problemstillinger og valg av oppdragsgivere legges et grunnlag for at campmodellen vil gi et økt læringsutbytte, ikke bare engang, men flere ganger oppover i spiralen.

Fra resultatene kom det fram at enkelte av studentene som opplevde campen negativt. De begrunnet dette med at campen hadde et for sterkt entreprenør-fokus. I fagbeskrivelsen for kurset står det skrevet at kurset inneholder elementer av innovasjon og entreprenørskap. Dette stemmer også i henholdt til de retningslinjene som er beskrevet av NKR, om at kandidater som deltar i kurs på masternivå skal kunne bidra til nytenking og i innovasjonsprosesser (Kunnskapsdepartementet 2011). Det kan likevel være fordelaktig for andre som skal holde camper å understreke for studentene at selv om de bidrar på en innovasjoncamp, som benytter entreprenørielle metoder så trenger ikke det å være det eneste læringsutbytte som de blir sittende igjen med. Dette er også noe som understrekes i NIFU (2012) undersøkelsen som fast slår at læring gjennom entreprenørskap i utdannelsen bidrar til å øke studenters evne og tiltro til å ta egne initiativer.

Åmo (2012) sin versjon av Booms taxonomi hevder at læringsprosessen handler om å kunne gjenfortelle, forstå, bruke, analysere, evaluere og skape (Åmo 2012). Sett i perspektiv av denne oppgaven gjennomfører innovasjonscampen læringsprosessen baklengs. Dette leder til et interessant spørsmål, om hvorfor studentene selv hevder å ha opplevet økt læringsutbytte? Igjen så har vi ingen kvantitative bevis for studenten faktisk har opplevet økt læringsutbyttet men, gjennom datainnsamlingen kom det fram at studentene selv følte at innovasjonscampen hadde fremmet læringsutbyttet deres.

5.3 Motivasjon

Forskningsspørsmål: Hvordan kan bruken av en innovasjonscamp påvirke studenters motivasjon for faget?

Motivasjon handler om den personlige investeringen som et individ har gjort for å oppnå en ønsket tilstand eller et utfall (Maehr & Meyer 1997). Denne definisjonen legger opp til at motivasjon er en tilstand som man må investere i for å kunne oppnå, men sier riktignok ikke hva man må investere.

Under intervjuet med flere av studentene ble det hevdet at de måtte legge inn en stor del arbeid i faget for å kunne oppnå resultater, og det var først når disse resultatet var oppnådd at motivasjonen for videre arbeide kom. Studenters motivasjon kan skape interesse for, styre mot eller vedlikeholde læring (Ambrose et al. 2010), så hvordan kan bruken av en innovasjonscamp få til dette for læring i faget?

Ut i fra måten campmodellen til Jervell og Kubberød (2013), beskriver campmodellen legges det opp til flere incentiver for å holde deltakerne motivert under campen. Eksempler på dette kan være kreative øvelser, matservering og inspirasjonsforedrag. Men vil disse faktorene holde studenten motivert også etter campen?

For å gå dypere inn i dette lager vi her et skille mellom indre og ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen kommer utenfra og motiverer til en handling gjennom å gi eller ta fra deg noe. En mann som er sulten vil bli motivert av denne situasjonen til å finne en måte å bli mett på. Ved å gi en annen mann en kokebok, kan han bli motivert til å begynne å lage ny og spennende mat. Kanskje han til og med blir sulten bare av å få kokeboken. Begge disse handlingene baserer seg på ytre motivasjonskilder. Indre motivasjon kommer fra dine egne forventinger og mål som du setter for deg selv. Eksempelvis dersom mannen med kokeboken skulle bestemme seg for å lege en ny rett hverdag til han hadde laget alle rettene i kokeboken.

Campmodellen kan i mange tilfeller fungere som en ytre motivator ved å legge press på deltakerne gjennom et konkurranseelement skaper den ytre forventinger til å prestere. I denne prosessen kan deltakerne bli motivert til å ville jobbe hardere, for å oppnå premier, anerkjennelse og ros fra andre. Andre deltaker vil, som vi skal se på videre i dette kapitlet ikke bli motivert av disse faktorer men heller miste fokus.

Innovasjonscampen benytter likevel av en klar insentiv modell der de to beste plasseringene får en premiering. I innovasjonscampen som er undersøkt i denne oppgaven visste ikke studenten hva denne premieringen var på forhånd, og når det ble fortalt hva den var, hadde den en motsatt effekt på flere av studentene. Hovedpremien, som var en tur til pilgrimsdagene i Trondheim, viste seg å ikke fungere som en motiverende faktor slik som den sannsynligvis var tenkt. I dette tilfelle spilte det ikke så stor rolle for, vinnerne allerede var kåret.

Som det ble nevnt tidligere er det ikke alle som reagerer like godt på ytre motivasjons faktorer. Ambrose (2010) beskriver tre ulike målsetningstyper som studenter setter seg, prestasjonsmål, forståelsesmål og arbeidsungåelsesmål.

De ytre motivasjonsfaktorene kan stimulere studenter som har satt seg prestasjonsmål. Prestasjonsmål handler om å kunne beskytte en personlig eller sosial fasade, som gir

studenten et ønsket selvbilde og rykte, både sosialt og akademisk. Dette kan gjøres gjennom å demonstrere kompetanse og intelligens for å mota anerkjennelse og ros fra andre (Ambrose et al. 2010).

Gjennom konkurranseaspektet av campen kan en innovasjonscamp virke motiverende på studenter som har satt seg prestasjonsmål. Konkurranseaspektet vil ikke nødvendigvis ha like stor innvirking på de studentene som har satt seg forståelsesmål, og enda mindre på studenter med arbeidsungåelsesmål. Ettersom forståelsesmål skiller seg fra prestasjonsmål gjennom at studenten her virkelig må ønske å tilegne seg kompetanse og kunnskap innen for faget (Ambrose et al. 2010). Denne gruppen studenter vil kunne finne motivasjon gjennom å løse problemstillingen som blir gitt på campen. Den gir dem muligheten til å undersøke den faglige teorien, gir utfordringer som krever intellektuell risktaking. Studenter med forståelsesmål foretrekker også å søke hjelp fra andre og jobbe i team før å løse utfordringen, noen som passer med formatet på campmodellen.

Den siste kategorien av studenter i følge Ambrose (Ambrose et al. 2010) er de som setter seg arbeidsungåelsesmål. Disse målene settes av de studentene som ønsker å gjøre unna arbeidet sitt så fort som mulig, og med minst mulig innsats. Studenter som har satt seg arbeidsungåelsesmål kan virke som de jobber på tomgang, umotiverte og uengasjerte i vanlig undervisning (Ambrose et al. 2010). For disse studentene vil ikke campen lede til høyere motivasjon, men heller kunne påvirke motivasjonen til negativt.

Under innovasjonscampen blir deltakerne som regel delt inn i tilfeldige lag, og det betyr at det er en stor sannsynlighet for at man blandet studenter med ulike målsetninger sammen. Dette kan føre til store interne konflikter i gruppen. For arbeidsungåelse-studenter er ofte målet med campen å bare bli ferdig så raskt som mulig, og det kan skape utfordringer dersom denne studenten havner på gruppe med prestasjonsmål-studenter eller forståelsesmål-studenter.

Camp-arrangører og lærere forvente som regel at alle deltakerne skal gjøre sitt beste under en camp, men teorien tyder på at dette ikke alltid er tilfellet. For å kunne implementere denne teorien inn i campmodellen krever det at man allerede i planleggingsarbeidet er observant på studentenes målsetninger. Ikke nødvendigvis ved å separere de ulike målsetningstypene, ettersom kombinasjonen av disse faktisk kan bidra til å bedre resultatet på gruppen. Eksempelvis kan prestasjons-studenten bidra til å holde

konkurransinstinkt gående i gruppen, mens forståelses-studenten vill jobbe for å skape best mulig innhold, og arbeidsunngåelse-studenten kan passe på at arbeidet blir gjort innen for den korte tidshorisonen. Oppgaven til lærere og camp-arrangører vil derfor å gi deltakerne rom til å beskrive hvilke målsetninger de har. Dette kan potensielt gjøres gjennom kreative øvelser, eller enkelt ved at deltakerne i starten av gruppearbeidet kartlegger hvilke roller de bør ha under arbeidet. I denne kartleggingsfasen er det viktig med åpenhet for å kunne finne ut hvordan gruppen kan samarbeide best mulig.

Fra resultatene ble det observert at noen av deltakerne hadde tendenser som kunne minne om studenter med arbeidsunngåelsesmål. Dette ble riktig nok ikke påpekt av dem selv, men av andre gruppemedlemmer. På bakgrunn av dette kan det tenkes at disse studenten ikke selv var klar over at de fulgte disse målene, eller at de ikke ønske å dele dette under dybdeintervjuet. Det var likevel klart at for noen av studentene så handlet campen i hovedsak kun om gjennomførelse, ikke nødvendigvis om å gjennomføre aktiviteter som kunne fremme læringsutbyttet i faget.

Et annet aspekt av campen berører den indre motivasjonen ved at deltakerne står fritt til å utvikle sin egen oppgave. Gjennom denne prosessen får studentene større eierskap til oppgaven. Dette eierskapet kan over tid bidra til å skape en indre motivasjon for å drive sin idé fremover. Fra entreprenørslapsteorien kommer det frem at grunnen til at gründere velger å starte opp en egne bedrift ikke er penger, men det å være sin egen sjef og kunne styre sin egen tid (Storey & Greene 2010). På den måten vil en campmodell appellere til de studentene som setter pris på å jobbe selvstendig og med egne ideer.

Dette viser også funnene fra datainnsamlingen, der de eneste som ikke var så positive til innovasjonscampen var de som også hevdet å ikke være interessert i å starte noe eget, eller å drive noe selv. Motivasjonen kan også være en viktig faktor for at det felles samarbeidet innad i gruppen skal kunne fungere (Wenger & Snyder 2000). Det skapes ikke bare en personlig motivasjon som resultat av campen, men også en felles motivasjon for videre arbeid. På den andre siden viser kurvene i appendix 4 at de fleste grafene over motivasjonen for faget ikke holder seg høyt etter campen. I de fleste tilfellene faller denne kurven nedover etter en viss tid.

Ettersom resultatene viser at studentenes motivasjon stiger under campen, men generelt er på et lavere nivå i resten av kurset, skulle man anta at studentene ville beskrevet resten

av kurset negativ. I de resultatene som ble funnet i datainnsamlingen var ikke dette tilfelle. Selv om det var noen negative kommentarer fra studentene virket det som studentene var generelt fornøyde med kurset. Det kan også være en følge av at campen har skapt en halo-effekt av motivasjon som har smittet over på den generelle opplevelse av kurset.

Halo-effekten er et begrep som benyttes i psykologien og betegnes ved at man benytter et generelt inntrykk av en person eller et selskap, for å beskrive andre side ved denne personen eller selskapet (Nisbett & Wilson 1977). I dette tilfellet vil det bety at studentene husker campen best fra kurset og benytter opplevelsen de sitter igjen med fra den for å beskrive hele kurset. Dette kan også være tilfelle for beskrivelsen av hvordan de opplevet campen som metode. For eksempel dersom en student hadde en god opplevelse under campen, så er den positiv til å benytte dette som metode videre. Hadde studenten en dårlig camp-opplevelse så virket kanskje resten av kurset mindre motiverende.

De sosiale og kontekstavhengige elementene ved innovasjonscampen kan også være med på å påvirke studenters motivasjon for faget. Johnson og Johnson (1990) skriver om at de sosiale faktorene som leder til motivasjon handler om å la deltakeren i en læringsprosess få lov til å føle tilhørighet i gruppen. Fra resultatene vet vi at studentene som kom fra «masterklassen» allerede hadde tilhørighet i en gruppe, mens de studentene som kom utenfra ikke nødvendigvis følte det samme.

Det som derimot ble observert under analysen, var at studentene som kom fra fag utenfor «masterklassen» opplevde en større tilhørighet i gruppen i etterkant av campen. Dette skjedde gjennom at de under campen ble bedre kjent med resten av klassen sin, både gjennom gruppearbeidet og gjennom å være til stede sammen med de andre.

En annen viktig faktor er konteksten som campen er holdt i. Bager (2011) mener at det er viktig for campens effekt at den ikke foregår i kjente omgivelser. Helst burde den være på en helt ny lokasjon slik at deltakeren blir trukket ut av sine kjente omgivelser og rutiner.

Innovasjonscampen som ble undersøkt i denne oppgaven foregikk delvis på Landbruksmuseet og delvis i økonomikantinen ved UMB. Begge disse lokalene er en del av universitets campusen, slik at deltakeren kan fortsette sine vante rutiner og i kjent miljø.

Dette kan ha ledet til at noen av studenten valgt å avslutte arbeidet tidligere enn de hadde gjort dersom campen hadde vært plassert et helt annet sted. For å øke utbytte av campen bør den derfor plasseres på et sted som er nytt og inspirerende for deltakerne. Samtidig advarer Haug (2007) mot å bli for kreativ i valget av passering. Selv om steder som klostere, ærverdige hus og fiskebåter, potensielt kan være inspirerende for deltakerne, så er de ikke særlig praktiske som arbeidsplass, og kan skape problemer i forholdt til den praktiske gjennomføringen av campen (Haug 2007).

Bager (2008) har i sin artikkel undersøkt tre danske camper som har blitt gjennomført i samarbeid mellom universiteter og næringsliv. Når det kommer til hvordan campen kan ha en motiverende effekt på deltakerne, har gjorde Bager (2008) i sin undersøkelse noen av de samme funnene som i denne oppgaven

«Studentene var veldig positive i deres beskrivelse av campen. På en skala fra 0 til 5 (der 5 er høyest) rangerte den gjennomsnittlige studenten campen med 4,5» (Bager 2008).

Han viser også til at en av suksessfaktoren ved disse campene var at de ble gjentatt året etter. Fra datainnsamlingen har det kommet fram at det er planlagt å avholde en camp i kurset også dette året.

Et annet interessant punkt ved Bager (2008) sin artikkel er at han stiller spørsmål om hvorfor det ikke blir gitt studiepoeng for deltakelse på en innovasjonscamp. I denne oppgaven kan man på en måte si at innovasjonscampen, som del av kurset, gav studiepoeng. På en annen side var ikke arbeide som ble gjort under campen, eller arbeidet studentene gjorde med semesteroppgaven etter campen, med på å påvirke den endelige slutt karakteren i faget. Bager (2008) sier ikke noe om at camper med studiepoeng automatisk vil leder til mer motiverte studenter, men hevder at campmodellen gir et læringsutbytte på lik linje som andre studiepoenggivende fag. I resultatene i denne oppgaven viste det seg at flere av studenten følte at de hadde blitt mer motiverte dersom semesteroppgaven (og dermed også campen) hadde påvirket den endelige karakteren.

5.4 Campens plassering

Forskningsspørsmål: *Hvor i kurset bør innovasjonscampen plasseres for å ha størst innvirking på læringsutbytte?*

Ut i fra resultatene av datainnsamlingen viste det seg at campen var en god arena for sosialisering mellom deltakerne. Campen legger også opp til fokus på den samspillmessige dimensjonen, det kan derfor være belegg for å si at campen bør bli flyttet til starten av kurset. Dette vil raskere igangsette læringsprosessen, siden flere av studentene hevder at campen hadde en positiv effekt på motivasjonskurven deres. Samtidig mente flere at de ikke egentlig brukte den teorien som de hadde lært i forkant av campen, og det støtter også oppom dette argumentet.

En annen tilnærming er å legge campen nærmere eksamen for å få motivasjonseffekten som campen gir nærme eksamen. Denne tilnærmingen vil dog gjøre det vanskelig å gjennomføre oppgaveskrivingen eller potensielt gjøre eksamensperioden mer stressende for studenter som må skrive semesteroppgaven og lese til eksamen samtidig.

En tredje løsning er at campen kan ha en enda mer faglig tilnærming, men at campen da blir forlenget med en dag for å tilpasse seg dette. Ut i fra resultatene i datainnsamlingen viser det seg at enkelt av studentene etterspurte dette. Grunnet tidspresset på campen kan det hende at man ved å forlenge campen kan fremme læringsutbytte enda mer.

Generelt var studentene fornøyd med campens plassering. Noen ønsket å flytte campen noen uker tidligere og andre noen uker senere. Grunnlaget som studentene oppga for å flytte campen var ikke fordi at studentene trodde det ville bidra til et høyere læringsutbytte men heller for å kunne tilpasse deres til sin sosiale kalender. I stedet for å flytte på campens plassering i kurset, virket det som at studentene var mest interessert i å endre på campens lengde. Flere av studentene skulle ønske at de hadde ha fått en dag ekstra for å jobbe med oppgaven. For å få bedre tid til å sette seg bedre inn i problemstillingen.

Bager (2011) sine undersøkelser ble det studert tre ulike camper med to ulike design av campmodellen. En som gikk over fem uker, og to som gikk over to dager. Så selv om den vanligste formen på en camp modell er to dager. Er det muligheter å eksperimentere med camper som også går over flere dager, for å undersøke hvilken påvirkning dette har på læringsutbyttet.

Siden det ikke er skrevet noe særlig litteratur om hvor i et kurs en innovasjonscamp bør plasseres for å skape størst mulig læringsutbytte, er det vanskelig å trekke noen erfaringer

fra andre inn under dette punktet. Det som kan trekkes ut i forholdt til resultatene er at dersom det primære målet for campen er å sosialisere studentene, bør campen legges tidligere i kurset. Dersom hovedmålet for campen er å øke studentenes faglige forståelse, kan campen plasseres lengre ute i kurset. Dette krever selvfølgelig at selve gjennomføringen av campen også legges opp etter disse premissene, ved at det i større grad kobles inn teori og bruk av pensumlitteratur.

Et forslag til hvordan man kan løse dette kan være en mer teoretisk problemstilling, og at deltakerne i større grad benytter pensumlitteratur under campen. For å ikke miste den aksjonsbaserte læringsformen i campmodellen må problemstillingene likevel være åpen nok til at studentene kan være frie i hvordan de ønsker å løse den. Det kan også være en idé å legge inn en ekstra dag for å ikke «stjele» tiden vek fra de andre elementene i campmodellen.

6.0 Konklusjon og videre forskning

Gjennom denne oppgaven har det blitt gjort rede for de ulike teoretiske tilnærmingene til hvordan en campmodell fungerer, og hvordan denne kan implementeres i høyere utdanning. Det har blitt gjennomført en datainnsamling for å undersøke og belyse hvordan studentene opplevde denne formen for læring, og hvordan effekten av dette har spilt inn på opplevelsen av læringsutbytte. Utgangspunktet var problemstillingen: «*Hvordan bruken av innovasjonscamp-modellen kan bidra til studenters læringsutbytte*».

Hovedfunnene i denne oppgaven er at innovasjonscampen er et positivt bidrag i faget. Campen kan virke motiverende for studenter som er styrt av prestasjons- og forståelsesmål, men negativt for de som har satt seg arbeidsunngåelsemål.

Resultatene viser også at deltakerne letter blir sosialisert som gruppe ved hjelp av en campmodellen enn gjennom vanlige forelesninger.

En innovasjonscamp kan også gjøre det lettere for studenter med ulik målsetning å jobbe sammen og bygge et felles mål, noe som kan fremme motivasjonen for arbeide videre med faget.

Campen bringer med seg noen nye elementer med hensyn til å fremme læringsutbyttet, ettersom den bidrar til å gi studentene trening i presentasjonsteknikk, teamarbeid og caseløsning. Gjennom å kombinere campen med en semesteroppgave bygger dette også en bro mellom erfaringene fra aksjonslæringen og over i pensumsliteraturen.

Det faktum at både studenter og lærer er positive til at campen skal forbli et fast element i kurset, og at det allerede er igangsatt planlegging av neste års innovasjonscamp, er et tegn på at modellen fungerer og kan bidra til å fremme studenters læringsutbytte.

I forhold til campens plassering i kurset vil dette være avhengig av hva arrangøren ønsker å få ut av den. For å forbedre det sosiale forholdet i klassen bør campen legges tidlig i kurset, men for å fremme læringsutbytte i faget kan campen potensielt legges senere.

Ved at arrangører og forelesere legger opp til at gruppene skal holde en åpen kommunikasjon om egne og gruppens forventinger og målsettinger, kan også campmodellen lede til en voksende motivasjonskurve utover i faget.

På bakgrunn av disse funnene kan det konkluderes med at campen fremmer studentenes opplevelse av læringsutbytte gjennom motivasjon og nye verktøy for videre arbeid. Studentene får også en mulighet til å teste ut de teoretiske modellene og kunnskapen de har tilegnet seg gjennom faget. Dette danner et bedre grunnlag for videre arbeid på grunn av nye sosiale koblinger mellom studentene. Campen bør også forbli i det samme tidsrommet som den ble avholdt, men muligens forlenget med en dag.

For videre forskning hadde det vært interessant å undersøke hvordan campen ville blitt påvirket hvis det hadde blitt åpnet for å blande studenter i det obligatoriske faget med studenter som har en annen kompetanse. Flere av respondentene ønsket å jobbe med studenter som kom fra en annen faglig retting, eksempelvis økonomi og entreprenørskap.

Det hadde også vært spennende å undersøke hvordan det påvirket studentenes motivasjon om resultatene fra campen hadde hatt innvirkning på den endelige karakteren.

Dersom noen hadde hatt interesse av å videreføre funn fra denne oppgaven, kunne det vært undersøkt i hvilken grad denne modellen, som ble testet ut i dette faget, lot seg overføre til andre fag i høyere utdanning. Eller hvorvidt bruken av flere camper kunne lede til at de hver gang fremmet læringsutbyttet for studentene.

Appendix 1: Mail til studenter:

Hei

Takk for sist :)

Mitt navn er Mathias og jeg deltok på Innovasjonscampen om Pilegrimsleden som du deltok på i fjor høst. Jeg holder nå på med å skrive masteroppgaven min, og ønsker å bruke Innovasjonscampen om Pilegrimsleden som et case. Derfor kunne jeg trenge litt hjelp fra deg og din gruppe. Jeg ønsker å ta en prat med deg enten sammen med gruppen din eller alene. Det frivillig å delta (selv om jeg setter super pris på at du deltar) og samtalen vil ta ca. en time. Den vil handle om hvordan du opplevet innovasjonscampen, og faget Kurset som helhet. Du vil selvfølgelig være helt anonym i den endelige oppgave. Jeg er fleksibel og villig til å jobbe etter din timeplan, frem til 25 mars. Da jeg fortsatt er student slik som deg, har jeg ikke så mye midler til rådighet men jeg tenker å ha med litt kaffe og boller/snacks under intervjuet og gir også bort billetter til standup show i oslo (som kan benyttes utover hele våren) til de 10 første som svarer.

Ta å send meg en mail der du skriver hvilken dato/datoer som det kan passe for deg å ta en kaffe og en liten prat. Skriv også om du ønsker å gjøre det som gruppe eller alene. Hvis det er noe du lurer på, enten med oppgaven min eller rundt intervjuet er det bare å ta kontakt.

Med vennlighilsen

Mathias Storm Michelsen

Appendix 2: Intervjuguide

Introduksjon:

- Hva er din studiebakgrunn?
- Hva er det dere har som bakgrunn for studie?
- Tar du faget som del av din mastergrad?
- Hvorfor valgte du å ta faget:

Beskrivelse av faget:

- beskriv ut i fra ditt perspektiv faget?
- Hvordan opplevet du/dere personlig faget?
- hvordan opplevelse hadde du av faget som helhet?
- hvordan skiller det seg fra andre fag som du har?
- hva opplegget anderledes enn i andre fag?
- Føler du/dere at faget skiller seg fra andre fag dere har hatt tidligere?

Beskrivelse av campen:

- Hvordan opplevet du Innovasjons campen?
- Hva var din opplevelse av innovasjons campen?
- hvordan syntes du det var å delta på innovasjons campen?
- hva syntes dere om campen som en helhet?
- Ut i fra ditt perspektiv hvordan syntes du Innovasjonscamp campen var?

Læringsutbytte:

- Hva er ditt syn på læringsutbytte?
- Hva er din prosess for å tilegne deg kunnskap?
- Hvilket læringsutbytte føler du at du sitter igjen med i etterkant av faget?
- Er det noen andre ting en det rent faglige du føler du har fått ut av faget?

Sossiale faktorer:

- Hvordan synets dere klasse sammenstener var i faget?
- hvordan følte du at dynamikken var innad i klassen?
- hvordan var det med de disse andre som kom fra andre studier?

- Merket du noe forskjell på faget før og etter Innovasjonscampen?
- følte dere at det var noen endrig i klassesammensetningen før og etter campen?
- følte du at det ble noen forandringer i gruppen etter campen?
- hvordan syntes du samarbeidet på gruppen var?

Motivasjon:

- Hvordan gikk arbeidet med semester oppgaven i etterkant av Innovasjons campen?
- Kan du tegne ditt engasjement(motivasjon) i kurset som en kurve?
- Hva tror du er løsingen på å få en god opplevelse av et fag?
- Hva syntes du om eksamensformen?

Campens plassering:

- Hva syntes du om campens plassering i forhold til kurset?

Avslutning:

- Hvis du hadde vært ansvarlig for faget hva hadde du gjort anderledes?
- Er det noen du føler jeg har glemt å spørre om eller noe du har lyst til å si?

Appendix 3: Samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med min masteroppgave.

Jeg er masterstudent i innovasjon og entreprenørskap ved Universitetet for miljø og biovitenskap og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er læring gjennom entreprenørskap og formålet med denne oppgaven er å se på hva som skjer med opplevelsen av læringsutbyttet når man flytter deler av undervisningen ut av klasserommet og over i det praktiske der studentene arbeider med entreprenørielle metoder som inovasjonscamp. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 10-20 personer både lærere og studenter. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg planlegger at de fleste intervjuene vil finne sted fra 1-25 mars.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 15.05.2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 92 69 50 26, eller sende en e-post til mathias.storm@gmail.com . Du kan også kontakte min veileder Elin Kubberød på elin.kubberod@umb.no . Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

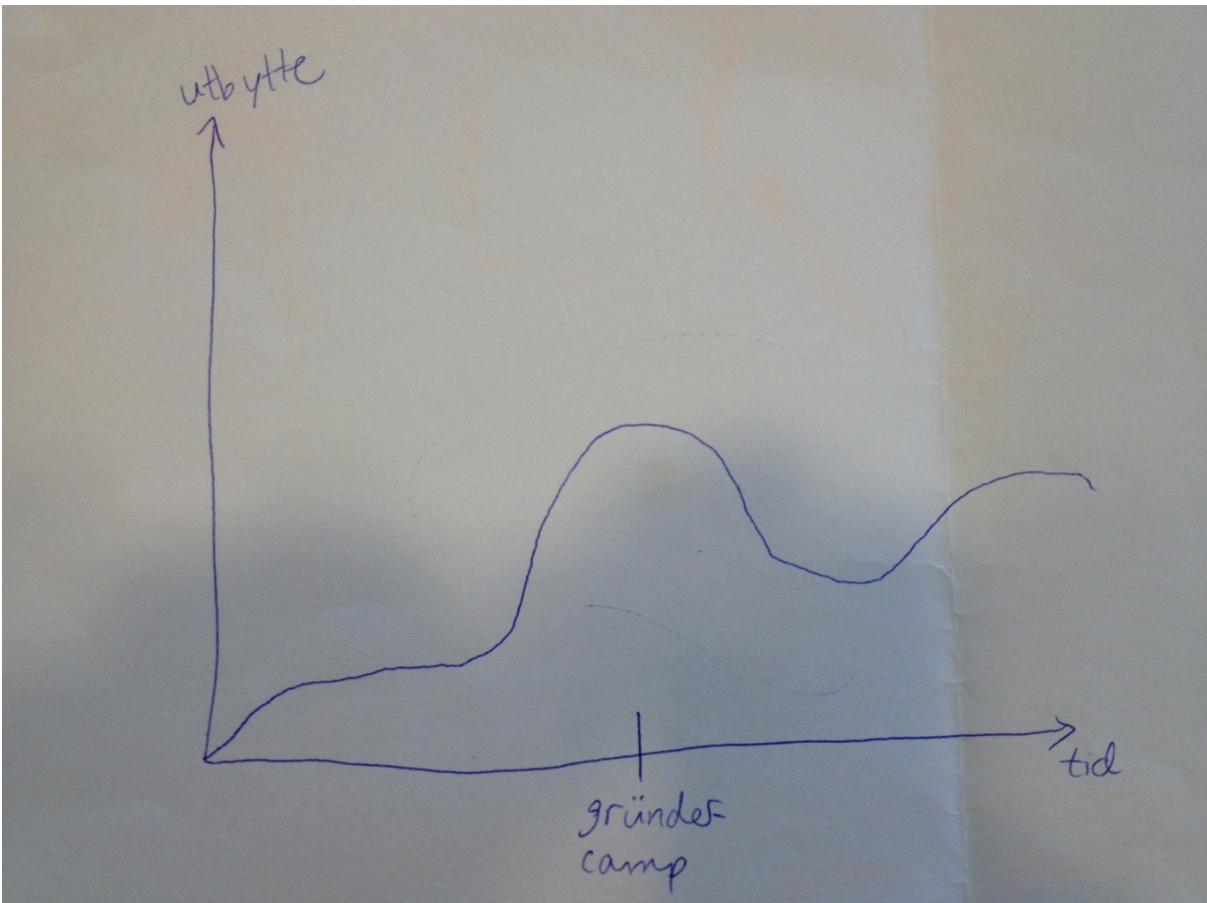
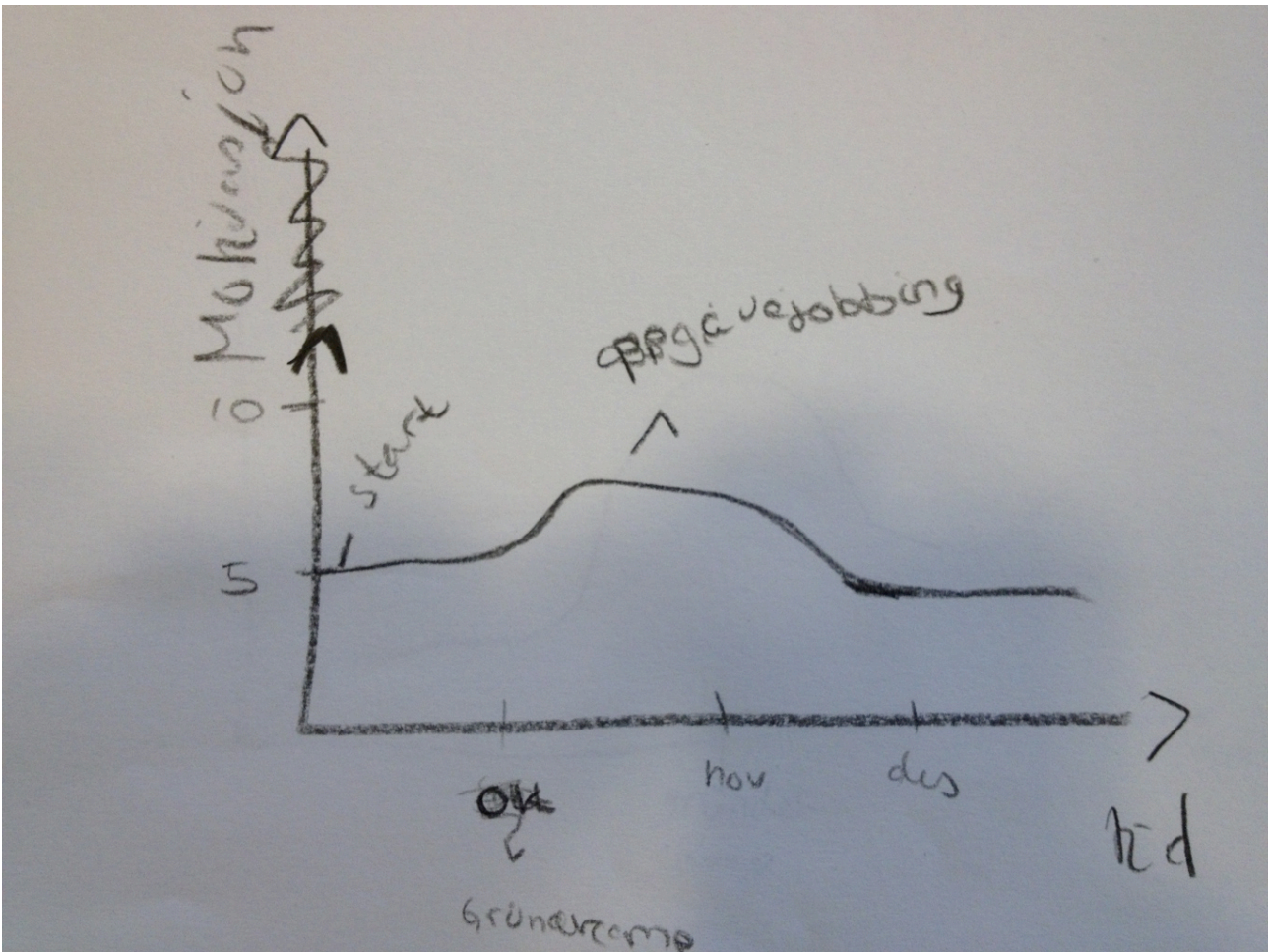
Med vennlig hilsen

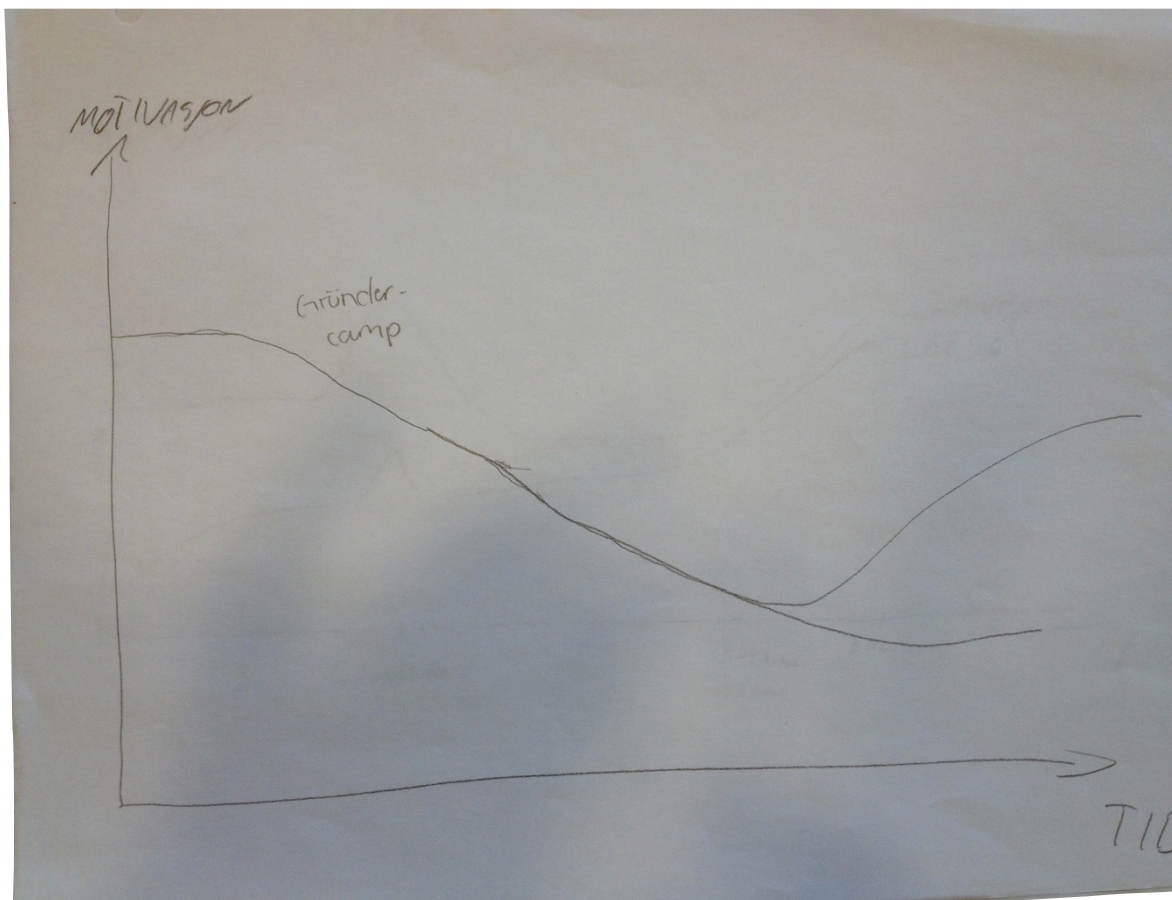
Mathias Storm Michelsen

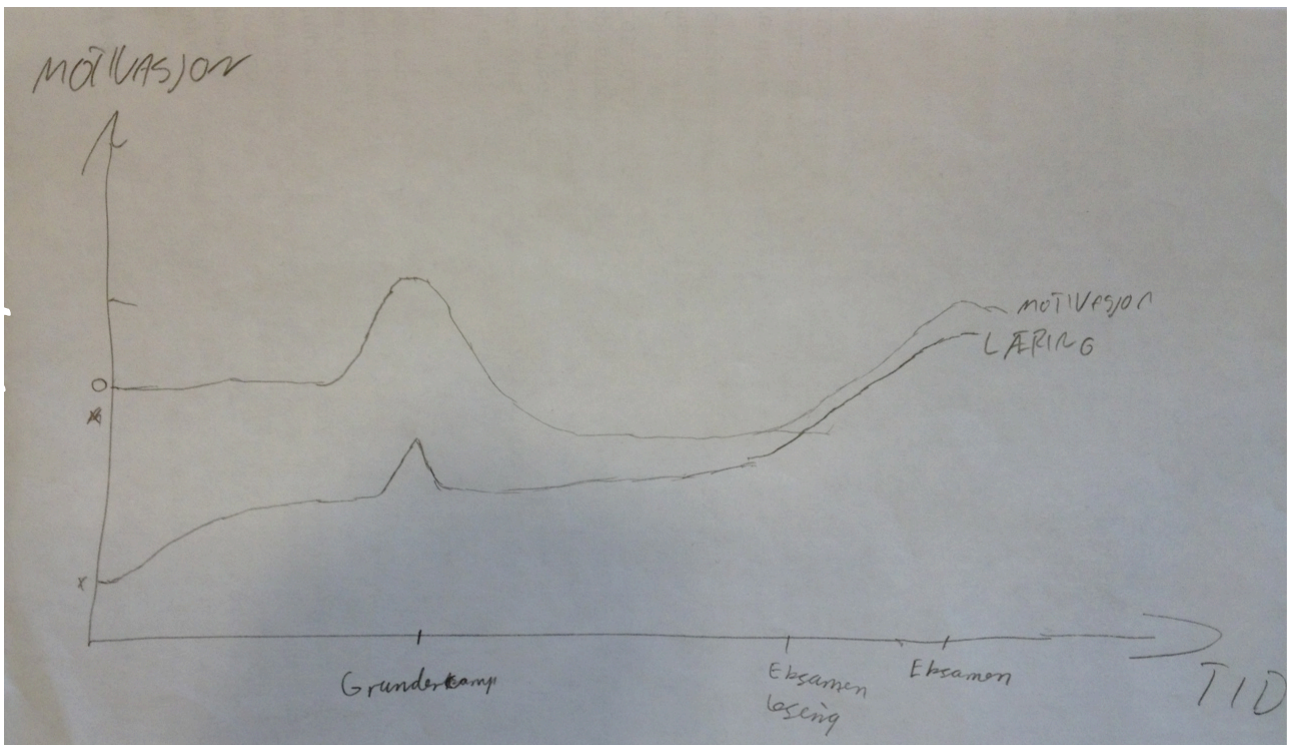
Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer







Bibliografi

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. & Norman, M. K. (2010). *Research-Based Principles for Smart Teaching*.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. & Norman, M. K. (2010). *Research-Based Principles for Smart Teaching*.
- Askheim, G. & Grennes, T. (2008). *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64 (6p1): 359.
- Bager, T. (2008). *The Camp Model—An Innovative Way of Teaching Entrepreneurship*. IntEnt Conference.
- Bager, T. (2011). The camp model for entrepreneurship teaching. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7 (2): 279-296.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Education Goals. Cognitive Domain*: Longman.
- Dokka, H.-J., Jordheim, K. & Lippestad, J. (1989). *Skolen 1739-1989 : en skolehistorisk antologi med 31 nyskrevne bidrag i anledning av norsk grunnskoles 250-årsjubileum*, b. 1989. [Notodden]: Stiftelsen. 293 s. : ill. s.
- Gottron, T. (2009). Document word clouds: Visualising web documents as tag clouds to aid users in relevance decisions. I: *Research and Advanced Technology for Digital Libraries*, s. 94-105: Springer.
- Grennes, A. o. (2008). *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*.
- Haug, S. H. (2007). *Skyt en idéødelegger: slik får du nei-mennesker til å si ja*. [Oslo]: [Stig og Stein]. 143 s. : ill. s.
- Härén, F. (2002). *Idébok*: www.interesting.org.
- Illeris, K. & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk. 351 s. : ill. s.
- Jervell, A. M. & Kubberød, E. (2013). Strategies for Including the Camp Model in University Entrepreneurship Education.
- Johnson, D., Johnson, R., Bunker, B. & Rubin, J. (1995). Social interdependence, cooperative learning in education. *Conflict, cooperation, and justice: Essays inspired by the work of Morton Deutsch*: 205-251.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). *Cooperative learning*: Wiley Online Library.
- King, G. & Sen, M. (2013). How Social Science Research Can Improve Teaching. *Copy at <http://j.mp/NFVja6> Export BibTex Tagged XML*.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, b. 1: Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Entreprenørskap i utdanningen : fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. 32 s. : ill. ; 30 cm s.
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Utdanningslinja*, b. nr. 44 (2008-2009). [Oslo]: [Regjeringen]. 100 s. : diagr. s.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) : fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet. 53 s. s.
- Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18 (1): 19-38.
- Maehr, M. L. & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9 (4): 371-409.
- Matthews, B. & Ross, L. (2010). *Research methods*: Pearson Longman.
- NIFU. (2012). The Nordic Growth Entrepreneurship Review 2012 Final report. *Nordic Innovation Publication* (25).
- Nisbett, R. E. & Wilson, T. D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of personality and social psychology*, 35 (4): 250-256.
- Rae, D. & Carswell, M. (2001). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8 (2): 150-158.
- Rovai, A. & Lucking, R. A. (2000). Measuring sense of classroom community. *Learning*.
- Rovai, A. P. & Lucking, R. (2003). Sense of community in a higher education television-based distance education program. *Educational Technology Research and Development*, 51 (2): 5-16.
- Sarasvathy, S. D. (2009). *Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise*: Edward Elgar Publishing.
- Shane, S. & Venkataraman, S. (2007). The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research*. I: *Entrepreneurship*, s. 171-184: Springer.
- Spilling, O. R. & Johansen, V. (2011). Entreprenørskap i utdanningen—perspektiver og begreper. *Rapport*, 4: 2011.
- Storey, D. J. & Greene, F. J. (2010). *Small business and entrepreneurship*: Financial Times Prentice Hall.
- Summers, J. J. & Svinicki, M. D. (2007). Investigating classroom community in higher education. *Learning and Individual Differences*, 17 (1): 55-67.

- Sørensen, O. & Laursen, E. (2009). Problembaseret undervisning og udvikling af handlingskompetencer hos iværksætteren. Aalborg Universitet. *GEM antologi*.
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78 (1): 139-146.
- Yin, R. K. (1999). Enhancing the quality of case studies in health services research. *Health Services Research*, 34 (5 Pt 2): 1209.
- Åmo, B. W. (2012). *Entreprenørskapsutdannig i endring*: cappelen damm. 204 s.