



Norges miljø- og  
biovitenskapelige  
universitet

**Masteroppgave 2022 30 stp.**  
Handelshøyskolen

# **Digitale entreprenørskapsplattformer som verktøy for entreprenøriell læring**

En kvalitativ casestudie av LaunchPad og implementeringen av denne i praksisbasert entreprenørskapsutdanning.

Digital entrepreneurship platforms as a tool for  
entrepreneurial learning

A qualitative case study of LaunchPad and its implementation in  
practice-based entrepreneurship education.

**Amalie Henriette Finrud Jøsendal og  
Mia Rønningen Ulvin**  
Entreprenørskap og innovasjon

## Forord

*To år har brått tatt slutt,  
men vi har nytt hvert minutt,*

*Bortsett fra 14 – knekken,  
som fikk oss til å pakke sekken.*

*Eldre, klokere og klare for voksenlivet,  
snart skal vi med arbeid bedrive.*

*Ydmyke, glade og stolte avslutter vi vår mastertid,  
for dette er vi evig og alltid takknemlig.*

Vi ønsker å rette den største takken til vår svært tilstedeværende og dyktige veileder og professor, Elin Kubberød. Din genuine interesse for vår studie, ditt faglige engasjement og dine harde, men konstruktive tilbakemeldinger, har inspirert og motivert oss til å alltid yte vårt beste. Uten deg hadde ikke oppgaven vært der den er i dag. Elin, du har vært en viktig sparringspartner for oss gjennom hele studietiden og masterskrivingprosessen, dette har vært avgjørende for den fine studietiden vi har hatt på NMBU. Vi vil også rette en spesiell takk til Nils Sanne, vår biveileder, for ditt engasjement, dine råd og innspill, samt bistand med ressurser i forhold til vår studie.

Takk til våre 18 engasjerte og ærlige informanter som har stilt opp til intervjuer. Deres bidrag har vært til stor hjelp og helt sentrale for studiens funn og resultat.

Til slutt ønsker vi å takke familie, venner, kjæreste og medstudenter som har gitt oss støtte og motivasjon underveis i masterskrivingen. Dere har gitt oss selvtillit gjennom positive ord, som har sørget for at dette halvåret har gått over all forventning. En ekstra stor takk til Eika treningssenter som har sørget for at kropp og hjerne har blitt frisket opp imellom all skrivingen.

God lesing!

Ås, mai 2022

Amalie Henriette Finrud Jøsendal og Mia Rønningen Ulvin

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Det har vært en økende interesse for entreprenørskap- og innovasjonsutdanning det siste tiåret i Norge og Europa. Denne typen utdanningen har vært gjennom et skifte, hvor fokuset har gått fra en lærersentrert undervisningsform til en mer handlings- og erfaringsbasert form, med studenten i sentrum. I tillegg har bruken av digitale verktøy økt, på bakgrunn av dette er det interessant å undersøke om bruken av digitale entreprenørskapsplattformer bidrar til økt læringsutbytte hos studenter.

**Hensikt:** Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan undervisere kan ta i bruk digitale verktøy i entreprenørskapsutdanning, og hvordan ulike pedagogiske metoder og læringsdimensjoner har vært med på å påvirke studentenes entreprenørielle læringsprosess. Mer spesifikt har vi studert hvilke effekter den digitale entreprenørskapsplattformen, LaunchPad, har hatt på studentenes læringsutbytte underveis i emnet INN340, Entreprenørskap i praksis, og hvordan denne plattformen har bidratt til entreprenøriell læring. For å svare på dette har vi satt opp følgende problemstilling:

*Hvilke effekter skaper digitale entreprenørskapsplattformer for læringsprosessen, og hvordan bidrar et slikt verktøy til entreprenøriell læring?*

**Metode:** Gjennom en kvalitativ casestudie av den digitale entreprenørskapsplattformen, LaunchPad, og implementeringen av den i emnet INN340, har vi gjennomført dette studiet basert på 11 dybdeintervju med 18 studenter.

**Funn og implikasjoner:** Studien har vist at LaunchPad sine funksjoner implementert i emnet INN340, er med på å tilrettelegge for selvregulert læring og fremdrift. Samt at den har hatt en sentral rolle for studentenes økende grad av autonomi. Videre har studien bidratt med å gi en dypere forståelse for hvilke positive og negative effekter LaunchPad har hatt på studentenes entreprenørielle læringsprosess.

Funnene i studien utfordrer de tradisjonelle måtene å undervise entreprenørskap på og gir verdifull innsikt for utvikling innen høyere entreprenørskapsutdanning. Med utgangspunkt i dette, håper vi at denne studien kan tilføre praktisk verdi for universiteter og høyskoler som har tilsvarende emne som INN340.

## Abstract

**Background:** There has been a growing interest in entrepreneurship and innovation education in the last decade in Norway and Europe. This type of education has been through a shift, where the focus has developed from a teacher-centered form of teaching to a more action- and experience-based form, with the student in center. In addition, the use of digital tools has increased, based on this, it is interesting to examine whether the use of digital entrepreneurship platforms contributes to increased learning outcomes among students.

**Purpose:** The purpose of this study has been to examine how teachers can use digital tools in entrepreneurship education, and how different pedagogical methods and learning dimensions have helped to influence students' entrepreneurial learning process. More specifically, we have studied the effects the digital entrepreneurship platform, LaunchPad, has had on students' learning outcomes during the course INN340, "Entreprenørskap i praksis", and how this platform has contributed to entrepreneurial learning. To answer this, we have set up the following research question:

*What effects do digital entrepreneurship platforms create for the learning process, and how does such a tool contribute to entrepreneurial learning?*

**Method:** Through a qualitative case study of the digital entrepreneurship platform, LaunchPad, and the implementation of it in the course INN340, we have conducted this study based on 11 in-depth interviews with 18 students.

**Findings and implications:** The study has shown that LaunchPad's functions implemented in the course INN340, help to facilitate self-regulated learning and progress. As well as it has played a central role in the students' increasing degree of autonomy. Furthermore, the study has helped to provide a deeper understanding of the positive and negative effects LaunchPad has had on students' entrepreneurial learning process.

The findings of the study challenge the traditional ways of teaching entrepreneurship and provide valuable insight for development in higher entrepreneurship education. Based on this, we hope that this study can add practical value for universities and colleges that have a similar subject as INN340.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	1
Sammendrag .....	ii
Abstract.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	v
1. Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn og motivasjon .....	1
1.3 Oppgavens formål og relevans .....	2
1.4 Problemstilling .....	3
1.5 Oppgavens oppbygning .....	3
2. Teoretisk rammeverk .....	4
2.1 Kapitlets oppbygging .....	4
2.2 Entreprenørskapsutdanningens utvikling .....	4
2.3 Utviklingen i undervisningsformer innenfor entreprenørskapsutdanning .....	6
2.4 Digitale entreprenørskapsplattformer som pedagogisk verktøy .....	9
2.5 Oppsummering og forskningsspørsmål 1.....	11
2.6 Entreprenøriell læring .....	11
2.7 Oppsummering og forskningsspørsmål 2.....	18
2.8 Casebeskrivelse av Entreprenørskap i praksis.....	18
3. Metode .....	23
3.1 Valg av metode og forskningsdesign .....	23
3.2 Utvalg og rekruttering.....	25
3.3 Gjennomføring .....	25
3.4 Analyse av data .....	27
3.5 Studiens etterprøvbarehet, pålitelighet og etiske avveininger .....	28
4. Analyse og funn .....	31
4.1 LaunchPad skaper muligheter for selvregulert læring .....	32
4.2 LaunchPad skaper fremdrift på bekostning av kvaliteten på læring.....	36
4.3 Manglende fokus på refleksjon hemmer det entreprenørielle læringsutbyttet .....	39
4.4 Bruk av LaunchPad fremmer emosjonell eksponering på ulike måter .....	41
4.5 LaunchPad tilrettelegger for mestring gjennom læring av andre .....	45
5. Diskusjon og refleksjon .....	49

5.1 LaunchPad tilrettelegger for selvregulert læring og fremdrift i team .....	49
5.2 LaunchPad påvirker de entreprenørielle læringsdimensjonene .....	51
6. Konklusjon og implikasjoner .....	55
6.1 Konklusjon .....	55
6.2 Teoretiske implikasjoner .....	57
6.3 Implikasjoner for entreprenørskapsutdanningen .....	57
6.4 Begrensninger ved studiet .....	58
6.5 Anbefaling til videre forskning .....	59
7. Referanser .....	61
8. Vedlegg .....	63

## Figurliste

Figur 1. Viser utviklingen EU har hatt fra starten av 1990-tallet frem til i dag. Den oppsummerer hovedforskjellene og viser den økende graden av autonomi studentene har fått i løpet av utviklingen gjennom selvregulert læring. ....	8
Figur 2. Viser forsiden til BMC og utgangspunktet alle teamene møter den første uka med prosjektet. ....	20
Figur 3. Viser Leaderboard sin grafiske interface med oversikt over antall intervjuer, antall hypoteser å teste, antall validerte og ugyldige hypoteser, antall interaksjoner med mentor og underviser, samt en oversikt over alle teamene og hvordan de ligger i forhold til hverandre. ....	21
Figur 4. Viser Team presentations, dato for presentasjon, team navnene og hva presentasjonen for den uken skal inneholde. ....	21
Figur 5. Viser videoene til Steve Blank, som inneholder pensum. ....	22
Figur 6. Beskriver de tre stegene vi brukte gjennom vår tematiske analyse. ....	28
Figur 7. Viser forskningsspørsmålene og deres kobling til temaene i den tematiske analysen. ....	32

## Tabelliste

Tabell 1. Oppsummering av forholdet mellom de entreprenørielle lærings dimensjonene og funksjonene til plattformen, inspirert av Pittaway og Cope (2007). ....	17
Tabell 2. Beskriver primær- og sekundærdatainnsamlingsmetodene tatt i bruk i løpet av dette studiet. ....	24

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon

Interessen for utdanning i entreprenørskap og innovasjon har for alvor skutt fart det siste tiåret i Norge og Europa (Kubberød, Pettersen, et al., 2018). Beslutningstakere betrakter utvikling av entreprenørielle ferdigheter som en viktig nøkkel til en sterkere innovasjonskultur, noe som forventes å øke konkurranseevne og bidra til effektivisering og økonomisk vekst i privat og offentlig sektor (Kubberød & Pettersen, 2018).

Tidligere har det vært spørsmål om entreprenørskap kan læres bort eller om man er født med de entreprenørielle ferdighetene (Neck & Greene, 2011). Forskning viser at entreprenørskapsutdanning tidligere var mer basert på en lærersentrert undervisning, hvor fokuset primært var å lære vekk teoretisk og spesialisert kunnskap om entreprenørskap (Rasmussen & Sørheim, 2006). Haase og Lautenschläger (2011), Lackéus og Williams Middleton (2018) og Kubberød og Pettersen (2018) har senere kommet frem til at entreprenørskapsutdanning bør utformes så nært virkeligheten som mulig og etterligne sammenhenger som entreprenører opptrer i for å tilrettelegge for entreprenøriell læring. Haase og Lautenschläger (2011) har blant annet tatt opp dette gjennom fenomenet “The Teachability Dilemma”. De mener at entreprenørskap ikke burde undervises gjennom tradisjonelle forelesninger, men gjennom handlingsbasert praksis (Haase & Lautenschläger, 2011) og metoder som kan understøtte dette.

I dag er det derfor mer vanlig å lære bort entreprenørskap som en metode og det er ofte viktigere å lære metoden, enn å lære spesifikt innhold (Neck & Greene, 2011). Entreprenøriell læring og prosessen knyttet til det å lære seg entreprenørielle ferdigheter er en sentral del av entreprenørskapsutdanningen i dag, hvor læring skjer gjennom erfaring og oppdagelse (Pittaway & Cope, 2007). Denne utviklingen har ført til en mer praksisbasert tilnærming, hvor fokuset er å gi studentene muligheten til å kontrollere sin egen læringsprosess (Pittaway et al., 2011). Universiteter har blant annet lagt til rette for denne autonomiteten og læringsprosessen ved å ta i bruk pedagogiske metoder som internship og caseoppgaver, i tillegg til pedagogiske verktøy som digitale entreprenørskapsplattformer. Disse digitale entreprenørskapsplattformene er utviklet som et læringsverktøy for undervisere og studenter (Kubberød & Pettersen, 2018), og legger til rette for autonomitet blant studentene og gir undervisere mulighet til å følge studentenes fremdrift. Det er interessant å se på hvordan

bruken av digitale entreprenørskapsplattformer påvirker den entreprenørielle læringsprosessen til studentene. Det er fordi samfunnet i større grad gjennomgår et digitalt skifte, hvor digitale verktøy blir mer sentralt i undervisningen som verktøy for læring.

### 1.3 Oppgavens formål og relevans

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan undervisere kan ta i bruk digitale verktøy i entreprenørskapsutdanning, og hvordan ulike pedagogiske metoder og læringsdimensjoner har vært med på å påvirke studentenes entreprenørielle læringsprosess. Mer spesifikt har vi studert hvilke effekter den digitale entreprenørskapsplattformen, LaunchPad, har hatt på studentenes læringsutbytte underveis i emnet “INN340 Entreprenørskap i praksis”, og hvordan denne plattformen har bidratt til entreprenøriell læring. Ved å ta i bruk teori rundt praksisbasert undervisning og entreprenøriell læring, skal vi undersøke hvilke effekter LaunchPad har på studentenes læringsutbytte etter bruken av denne i emnet. Dette gjør vi for å innhente mer kunnskap om et fenomen av økende interesse som er under stadig utvikling.

Studien er relevant på flere områder, både til kunnskapsfeltet og praktisk. *Teoretisk* sett kan studiet tilføre ny kunnskap om digitale verktøy sin betydning for entreprenøriell læring i entreprenørskapsutdanningen, da det er lite forskning på dette, og hvilke konsekvenser bruken medfører. Det er spesielt relevant å undersøke dette nærmere med tanke på hvordan koronapandemien har påvirket den digitale utviklingen de siste årene. Vi håper at denne studien kan bidra til økt forståelse og innsikt i konsekvensene ved bruk av digitale verktøy og plattformer i entreprenørskapsutdanning og læring, samt mer forskning på dette tema. Dette prosjektet har blitt til som en del av et større Diku prosjekt: «Ingeniører i tverrfaglige team løser framtidens utfordringer», kunnskapen fra dette prosjektet vil derfor være relevant for prosjektets deltakere.

*Praktisk* sett vil vårt studie være svært relevant for NMBU og emnet INN340 Entreprenørskap i praksis. Vi håper dette studiet kan bidra til ny kunnskap som kan brukes til å utvikle emnet, samt forbedre utdanningskvaliteten for nye studenter. Studien er også relevant for andre utdanningsinstitusjoner som tilbyr utdanning innenfor entreprenørskap og innovasjon. Forskningen vår vil kunne benyttes i arbeidet med utforming og forbedring av nye og allerede eksisterende studieprogrammer.



## 1.4 Problemstilling

Ut ifra utgangspunktet tidligere beskrevet har vi formulert problemstillingen:

*Hvilke effekter skaper digitale entreprenørskapsplattformer for læringsprosessen, og hvordan bidrar et slikt verktøy til entreprenøriell læring?*

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt opp i seks kapitler: *Innledning, Teoretisk rammeverk, Metode, Analyse og funn, Diskusjon og refleksjon, Konklusjon og implikasjoner*. Kapitlet teoretisk rammeverk beskriver teorien vi har tatt utgangspunkt i og vår formulering av problemstillingen, som omfatter temaene entreprenøriell læring og digitale plattformer. Underveis i kapitlet er oppsummeres teorien og forskningsspørsmålene presenteres. Metodekapitlet tar for seg hvilket forskningsdesign vi har valgt og begrunnelser for dette. Videre belyses det hvordan vi har håndtert data, og hvordan våre dataanalyser er gjennomført. Metodekapitlet inneholder også delkapitler om etterprøvbarehet, pålitelighet og etiske avveininger. Deretter følger kapittel 4 som omhandler analyse og funn. I kapittel 5 drøftes resultatene fra analysene opp mot det teoretiske rammeverket, med fokus på forskningsspørsmålene. Til slutt i kapittel 6, oppsummeres diskusjonen av funn opp mot problemstilling. I dette kapitlet belyses også teoretiske og praktiske implikasjoner, samt svakheter og begrensninger ved studiet. Avslutningsvis kommer vi med anbefalinger til videre forskning.

## 2. Teoretisk rammeverk

### 2.1 Kapittelets oppbygging

Til å begynne med vil vi ta for oss entreprenørskapsutdanningens utvikling, vi mener denne utviklingen er viktig for å kunne forstå metodene som tas i bruk i dagens samfunn. Her tar vi også for oss hvordan disse metodene er med på å påvirke den entreprenørielle læringsprosessen til studentene. Videre vil vi gå inn på utviklingen av undervisningsmetodene innenfor entreprenørskapsutdanning. Disse metodene beskriver hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for praksisbasert undervisning og relevansen av digitale verktøy aktualiseres. På bakgrunn av dette går vi inn på hvordan LaunchPad kan brukes som verktøy i entreprenørskapsundervisning. Deretter runder vi av del en av det teoretiske rammeverket med vårt første forskningsspørsmål. Videre beskriver vi entreprenøriell læring og de ulike entreprenørielle læringsdimensjonene sammen med LaunchPad sine funksjoner. Til slutt oppsummerer vi kapittelet i en konseptuell modell som viser sammenhengen mellom de entreprenørielle læringsdimensjonene og funksjonene til LaunchPad. Før vi avslutter med vårt andre forskningsspørsmål.

### 2.2 Entreprenørskapsutdanningens utvikling

Entreprenørskap som utdanning begynte sin fremvekst i Europa på 1990-tallet (Wilson, 2008) og undervisningsformene har siden da vært under utvikling. I dette kapittelet vil vi gå gjennom utviklingen av undervisningsformene og metodene brukt i entreprenørskapsutdanning fra starten av 1990-tallet og frem til i dag.

Utviklingen innenfor entreprenørskapsutdanning har for alvor skutt fart de siste årene (Blenker et al., 2011; Kubberød & Pettersen, 2017). Mye av grunnen til dette er at entreprenørskap og de entreprenørielle ferdighetene det bringer med seg, øker konkurranseevnen, bidrar til effektivisering og økonomisk vekst i privat og offentlig sektor (Kubberød, Fosstenløyen, et al., 2018; Rasmussen & Sørheim, 2006). Samfunnet tjener på at utviklingen innen entreprenørskapsutdanning fortsetter fremover og at universitetene er flinke til å ta innover seg ny forskning på undervisning innen entreprenørskapsutdanning (Kubberød, Pettersen, et al., 2018). Blenker et al. (2011) skiller mellom tre overordnede typer for entreprenørskapsutdanning - *om*, *for* og *gjennom* entreprenørskap. Disse representerer også utviklingen av entreprenørskapsutdanning opp igjennom årene.

Fokuset innenfor entreprenørskapsutdanning var til å begynne med å lære studentene *om* og *for* entreprenørskap, ved å formidle teori og kunnskap (Haase & Lautenschläger, 2011; Vaicekauskaite & Valackiene, 2018). Denne formen for undervisning og formidling har de senere årene blitt mindre vanlig. I dag er fokuset å lære entreprenørskap som metode, altså *gjennom*, for å kunne bidra til innovasjon og entreprenørskap i arbeidslivet. Det vil si at studentene tilegner seg entreprenørielle ferdigheter gjennom undervisningen, ikke bare kunnskap om emnet. Lackéus og Williams Middleton (2018) beskriver en holdningsendring i forbindelse med dette skiftet, hvor mål og perspektiver retter seg mot praksisbaserte undervisningsmetoder.

På bakgrunn av dette har mange universiteter begynt å simulere virkelige hendelser for å stimulere entreprenøriell læring blant studentene. Pittaway og Cope (2007) sier at det må skapes usikkerhet og tvetydighet i undervisningssammenheng, fordi dette best simulerer virkelige hendelser. Når studentene utsettes for virkelige hendelser øker graden av tvetydighet, som videre fører til emosjonell eksponering. Denne eksponeringen er essensiell for entreprenøriell læring (Pittaway & Cope, 2007), fordi det fører til en sterk utvikling av studentenes entreprenørielle ferdigheter og mestringsopplevelse (Kubberød & Pettersen, 2017, 2018; Lackéus & Williams Middleton, 2018). Killingberg et al. (2021) forklarer godt teorien om hva disse entreprenørielle ferdighetene er; det er vanligvis en kombinasjon av harde fakta, dette er ting som regnskap, bedriftsledelse og markedsføring, og myke ferdigheter som handler om håndtering av usikkerhet og ressursbegrensninger. Universitetene kan tilrettelegge for utviklingen av entreprenørielle ferdigheter og emosjonell eksponering ved for eksempel å designe emnene slik at studentene jobber med reelle case under tidspress og samhandling med eksterne aktører (Pittaway & Cope, 2007).

Denne formen for undervisning kalles praksisbasert undervisning med fokus på handlings- og erfaringsbasert tilnærming til læring. Slik undervisning simulerer den virkelige verden og setter studenter i situasjoner hvor de er nødt til å lære ved å gjøre, eksperimentere, problemløse, samt utvikle evnen til å se muligheter og lære av feil (Pittaway & Cope, 2007). Dette gir studentene verdifull erfaring, som ved hjelp av blant annet diskusjon og refleksjon kan transformeres til ny kunnskap (Kubberød & Pettersen, 2017). Ved at universitetene tilrettelegger for praksisbasert læring gjennom erfaring, legger de til rette for læring som gir mer enn bare kunnskap *om* emnet entreprenørskap. Denne formen for undervisning øker graden av autonomitet hos studentene og sørger for et læringsmiljø som fremmer studentenes

styring over egne handlinger og mål, såkalt selvregulert læring (Panadero & Alonso Tapia, 2014). Selvregulert læring blir av Panadero og Alonso Tapia (2014) forklart som kontrollen studentene har over sin kognisjon, atferd, følelser og motivasjon gjennom bruken av personlige læringsstrategier for å nå målene de har satt seg. I tillegg inkluderer definisjonen “atferdskontroll”, ettersom det er nødvendig å kontrollere hva studenten faktisk gjør for å nå målene sine (Panadero & Alonso Tapia, 2014). Og “følelseskontroll”, ettersom studenter opplever følelser mens de utfører akademiske oppgaver; det er derfor avgjørende å kontrollere følelsene, spesielt i møte med utfordrende oppgaver (Panadero & Alonso Tapia, 2014). Videre inneholder definisjonen “motivasjonskontroll”, denne typen kontroll består i å være bevisst sin motivasjon og genere egenmotivasjon, opprettholde interesse og oppmerksomhet under en oppgave (Panadero & Alonso Tapia, 2014). Den siste delen av definisjonen er “å nå målene de har etablert.” Studentene etablerer sine mål og regulerer seg selv for å nå dem, men dessverre er disse målene ikke alltid orientert mot læring (Panadero & Alonso Tapia, 2014), på grunn av at de kan påvirkes av følelser og motivasjon. For å hjelpe studentene og tilrettelegge for et læringsmiljø som fremmer selvregulert læring, kan det være aktuelt å ta i bruk verktøy som skaper struktur og støtte. Det vil være interessant å se hvilke effekter et slikt verktøy kan ha på den entreprenørielle læringsprosessen til studentene gjennom empiri.

### 2.3 Utviklingen i undervisningsformer innenfor entreprenørskapsutdanning

Tidligere var det vanlig å undervise *om* og *for* entreprenørskap, da gjerne gjennom bruken av klassisk klasseromsundervisning med underviser i sentrum (Pittaway et al., 2011). Til å begynne med brukte undervisere innenfor entreprenørskapsutdanning teoretiske caseoppgaver som verktøy og underviste om det generelle forretningsgrunnlaget; markedsanalyse, regnskap og kostnadsanalyse. Samt grunnleggende entreprenørskapsteori som; gründerprosessen, mulighetsgjenkjenning, finansiering og gründerorientering (Isabelle, 2020). Denne formen for undervisning er ensidig, dette kan minimere muligheten for selvregulert læring og utfordrer ikke studentene nok.

Neck og Greene (2011) sier det å lære vekk entreprenørskap som metode krever å gå utover å forstå, vite og snakke; det krever bruk, anvendelse og handling. Higgins et al. (2013) påpeker at mange av de tradisjonelle pedagogiske metodene, ikke er tilstrekkelige nok til å utvikle de entreprenørielle ferdighetene hos studenter. Og at undervisningsformene burde bevege seg i en mer praksisbasert retning, som fremmer studentenes selvregulering av den entreprenørielle

læringsprosessen. Neck og Greene (2011), Lackéus og Williams Middleton (2018) og Higgins et al. (2013) foreslår heller å lære entreprenørskap ved en erfaringsbasert tilnærming, hvor entreprenørskapsutdanningen bør utformes så nært virkeligheten som mulig (Pittaway & Cope, 2007).

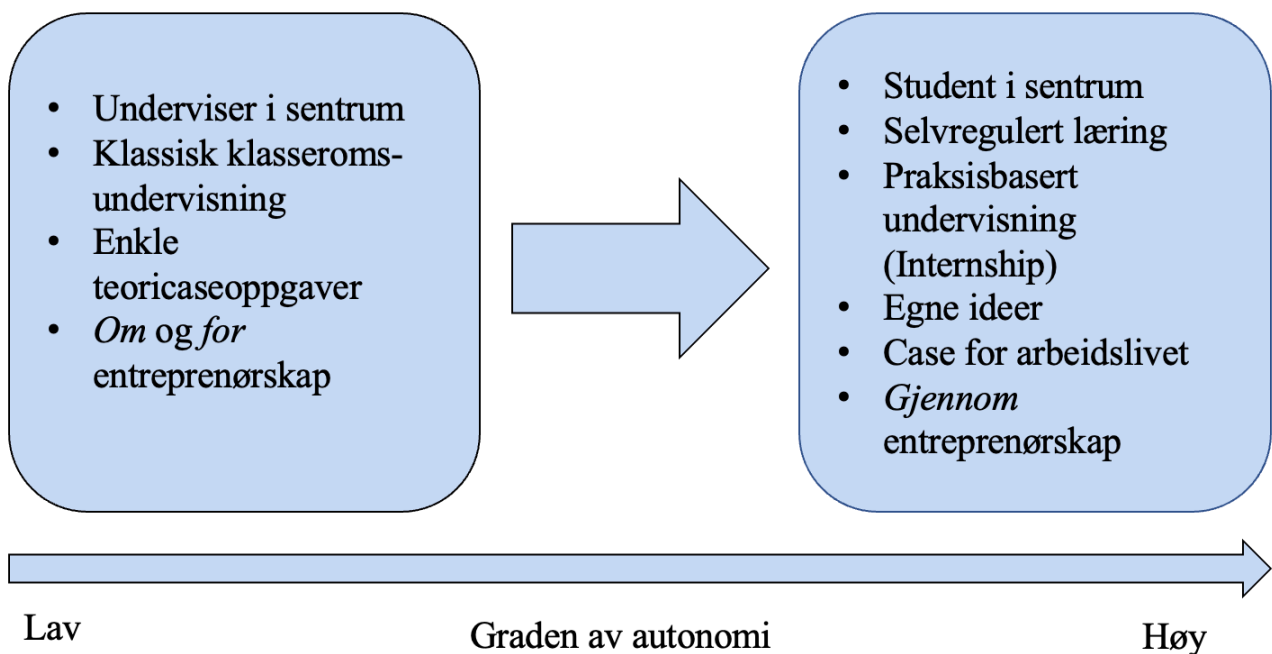
I tillegg til at entreprenørskapsutdanning utformes så nært virkeligheten som mulig vil det være viktig å fremme et læringsmiljø der studenter føler seg trygge, som gjør at de danner egne læringsmål (Panadero & Alonso Tapia, 2014). Panadero og Alonso Tapia (2014) beskriver i sin teori at det er viktig for selvregulert læring at studentene velger hensiktsmessige mål som bakgrunn for deres innsats. I forhold til dette har undervisere en sentral rolle i å skape et motiverende læringsmiljø -og design. Denne formen for undervisning etterlikner sammenhenger som entreprenører opptrer i, og gir virkelige konsekvenser og bidrar til emosjonell eksponering Lackéus og Williams Middleton (2018). Alle disse aspektene er sentrale i det å forme studentenes entreprenørielle reise og tar utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på læring (Löbler, 2006).

Konstruktivistisk læring er en ukonvensjonell tilnærming til problemene med kunnskap, hvor studenten konstruerer det han eller hun vet på grunnlag av sin egen erfaring (Löbler, 2006). Denne tilnærmingen går mer på forståelse enn ren overføring av fakta og kunnskap til studentene (Löbler, 2006). En måte å støtte og legge til rette for denne type undervisning er ved å starte tidlig med læringsmålene, og forsiktig underveis i læringsprosessen utsette studentene for et usikkert og ustrukturert læringsmiljø (Löbler, 2006). Som en konsekvens av denne tilnærmingen vil undervisere fungere mer som en pådriver, tilrettelegger og leder, i stedet for å være en underviser (Haase & Lautenschläger, 2011). Underviserens oppgave vil derfor være å organisere opplevelser gjennom praksis, dette fremfor å holde forelesninger om utviklingen av forretningsplaner eller av teoretiske aspekter ved det (Neck & Greene, 2011). Denne måten å “undervise på” gjør at undervisere opplever å miste noe av styringen over læringsprosessen, som i stor grad overlates til studentene selv (Kubberød, Fosstenløyen, et al., 2018).

### 2.3.1 Oppsummering med figur

Nedenfor viser vi til Figur 1 som illustrerer og oppsummerer utviklingen undervisningsformene har hatt fra starten av 1990-tallet og frem til idag. Undervisningen har

gått fra en undervisningsform med fokus på formidling *om* og *for* entreprenørskap, hvor underviser har vært i sentrum, og arbeidet som formidler. I dag er fokuset på læring *gjennom* entreprenørskap hvor underviserens hovedoppgave er å være et kontaktpunkt mellom student og arbeidslivet, samt en mentor og støttespiller for studentene i læringsprosessen. Denne formen for undervisning har utviklet seg til det vi i dag kaller praksisbasert undervisning med fokus på handlings- og erfaringsbasert læring. Ved å bruke denne formen for undervisning får studentene muligheten til å regulere og styre sin egen læringsprosessen og jobbe mot egne mål, noe som kan gi studentene stor grad av autonomitet. I det neste kapittelet skal vi gjøre rede for hvordan digitale entreprenørskapsplattformer kan være et verktøy som kan understøtte læring *gjennom* entreprenørskap.



Figur 1. Viser utviklingen EU har hatt fra starten av 1990-tallet frem til i dag. Den oppsummerer hovedforskjellene og viser den økende graden av autonomi studentene har fått i løpet av utviklingen gjennom selvregulert læring.

## 2.4 Digitale entreprenørskapsplattformer som pedagogisk verktøy

Bruken av digitale plattformer som pedagogisk verktøy øker stadig, mye på grunn av den raske teknologiske utviklingen i samfunnet (Decuypere et al., 2021). Flere digitale verktøy og plattformer implementeres i utdanning i form av digitale spill, sosiale medier, apper og nettsider (Decuypere et al., 2021), alt i forhold til hvilket bruksområde og utdanningsnivå det gjelder. På grunn av den raske utviklingen og lite forskning på tema har definisjonen av digitale plattformer utviklet seg til et paraplybegrep som gjelder veldig mange former for plattformer, uten å definere sammenhengen. På grunn av dette velger vi å benytte denne definisjonen på digitale plattformer; «teknologiske enheter som hjelper til med universitetsutdanning, og integrerer ulike funksjoner, noe som letter akademisk aktivitet, både for undervisere og studenter» oversatt fra Saltos-Echeverría et al. (2021). Vi skal se på hvordan digitale plattformer påvirker studentenes entreprenørielle læringsprosess.

Digitale plattformer som pedagogisk verktøy gir undervisere flere muligheter innenfor undervisning (Chelghoum, 2017). Det er et verktøy som kan understøtte læring, og som både studenter og undervisere kan ha nytte av, men på ulike måter. En student vil kunne bruke en digital plattform som et hjelpemiddel i forhold til for eksempel struktur og veiledning, mens en underviser vil for eksempel bruke det som et grunnlag for vurdering og oversikt. Disse generelle eksemplene illustrerer hvordan en digital plattform kan brukes av forskjellige parter. Det er manglende kritisk pedagogisk forskning som gransker læringsutbytte og effektene digitale plattformer kan ha på studenter (Decuypere et al., 2021), særlig koblet til praksisbasert undervisning hvor studentene i stor grad styrer læringsprosessen selv. Dette viser at det er tydelig behov for videre forskning på bruken av digitale plattformer knyttet til undervisning i høyere entreprenørskapsutdanning. Ut ifra litteraturgjennomgangen vi har foretatt har vi funnet veldig lite forskning på digitale entreprenørskapsplattformer i praksisbasert undervisning knyttet til entreprenørskapsutdanning, bortsett fra et studie gjennomført av Lackéus og Williams Middleton (2018). Dette studiet gikk ut på hvordan den sosiale media plattformen LoopMe, ble brukt som et verktøy for vurdering av erfaringsutdanning (Lackéus & Williams Middleton, 2018). Ettersom dette studiet gikk mer på plattformer som verktøy for vurdering, ser vi det derfor som relevant å gjøre videre forskning på læringsutbyttet i forbindelse med digitale entreprenørskapsplattformer som går mer direkte på entreprenørskap som metode.

### 2.4.2 LaunchPad som entreprenørskapsplattform

LaunchPad er den del av Glidr og vi vil i vårt studie kun referere til LaunchPad ettersom det er denne plattformen studentene forholder seg til og bruker. I følge Glidr har LaunchPad rundt 22,744 teams på sin plattform per tallene fra mars 2022. Bruken av denne plattformen er mest utbredt i Amerika og brukes på blant annet universiteter som University of Penn og University of Berkeley (GLIDR, 2022).

LaunchPad er en Lean-plattform som skal hjelpe studenter til å kartlegge en forretningsmodell i henhold til Business model canvas modellen (BMC) (Osterwalder & Pigneur, 2010), samt foreta endringer basert på innhentet informasjon fra markedsundersøkelser og analyser. I tillegg er plattformen et verktøy for samarbeid i team og et arbeidsverktøy som skaper flyt og struktur. Denne strukturen gjør det lettere for studenter å se om en ide kan skaleres og kommersialiseres. Videre kobler LaunchPad sammen team, mentorer og undervisere, noe som gir alle parter tilgang til teamenes arbeid og progresjon (GLIDR, 2022).

Undervisere og mentorer kan følge utviklingen teamene har hver uke gjennom plattformens åpenhet, ved å se på Leaderboard og Team presentation. Utviklingen av denne fremdriften kan observeres ved å bevege seg mellom forretningsmodellene for hver uke. Dette gjør det enkelt for mentorer og undervisere å komme med tilbakemeldinger og holde oversikt over teamets progresjon. LaunchPad gir også studentene muligheten til å gi tilbakemeldinger på hverandres arbeid, dette kan gjøre det enklere å kommunisere og lære av hverandre. Vi vet ikke hvordan denne åpenheten kan påvirke studentene, dette er noe vi vil undersøke i denne studien.

For å oppsummere bidrar LaunchPad, i følge GLIDR (2022) til å utvikle entreprenørielle ferdigheter ved å gi studentene kompetanse innen forretningsutvikling gjennom prosessen ved å jobbe med egen ideutvikling og forretningscase. Det vil være interessant å se om denne tilnærmingen til undervisning kan bidra til selvregulert læring og læring i praksis.



## 2.5 Oppsummering og forskningsspørsmål 1

I kapitlene over belyser vi at utviklingen av entreprenørskapsutdanning i nyere tid har tatt i bruk en mer praksisbasert undervisningsform, med fokus på handlings- og erfaringsbasert læring. Vi har sett på de mest sentrale undervisningsmetodene i entreprenørskapsutdanning og hvordan disse kan påvirke studentenes grad av autonomi i læringsprosessen. Basert på denne teorien har vi kommet frem til vårt første forskningsspørsmål:

*På hvilken måte kan en digital entreprenørskapsplattform støtte eller hemme selvregulert læring?*

## 2.6 Entreprenøriell læring

Pittaway og Cope (2007) definerer entreprenøriell læring som noe som skjer gjennom erfaring og oppdagelse, hvor studenter lærer gjennom handling og refleksjon, samt ved prøving og feiling; hvor det dominerende perspektivet er at studenter er handlingsorienterte (Kubberød & Pettersen, 2017). Entreprenøriell læring kan derfor ses på som en svært opplevelsesrik, “*learning as you go*” prosess der mennesker utvikler entreprenørskap gjennom praksis (Rae, 2005). Denne praksisbaserte tilnærmingen med fokus på erfaringsbasert læring (“*learning by doing*”) defineres av Kolb (1984) som “prosessen der kunnskap skapes gjennom en transformasjon av erfaring”. Denne type læring baserer seg på tre prinsipper; 1) mennesker lærer best når de er personlig involvert i læringsprosessen; 2) kunnskap må oppdages av mennesket selv om det skal ha noe vesentlig betydning eller gjøre en forskjell i atferd; 3) et menneskets forpliktelse til læring er høyest når det står fritt frem til å sette egne læringsmål (Dewey, 2012), slik vi beskriver det i kapittel 2.3. Denne formen for praksis legger til rette for nært til virkelige erfaringer, som antydes å være spesielt nyttig for å styrke entreprenøriell læring (Kubberød & Pettersen, 2017).

En fordel med denne praksisbaserte måten å lære på, er at den gir mulighet for læring på et høyere nivå ved å reflektere over erfaring, enten alene eller sammen med medstudenter (Cope, 2003). Det finnes forskjellige nivåer for hvordan en person tilegner seg ny lærdom, disse læringsnivåene er utarbeidet av i Cope (2003), enkel og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring er et “lavere” nivå av læring og beskrives som en mer adaptiv form for læring, som kan utfordre og korrigere en persons (eller organisasjons) eksisterende strategier og antakelser. Men den underliggende bakgrunnen for disse handlingen forblir uendret (Cope, 2003). I

motsetning til denne har dobbelkretslæring, altså “høyere” nivå av læring muligheten til å gjøre fundamentale endringer i et individs bakgrunn for handling, og dermed danne et helt nytt grunnlag for antagelser og strategier ved neste handling (Cope, 2003).

I samsvar med den handlings- og erfaringsbaserte læringsmodellen antyder Cope (2003) at det er viktig at studenter ikke bare lærer av å integrere erfaringene de gjennomgår, men også tar med seg disse erfaringene videre til fremtidige entreprenørielle utfordringer (Kubberød & Pettersen, 2017). Pittaway et al. (2011) beskriver disse entreprenørielle prosessene som nødvendig for å legge til rette for utvikling av ny entreprenøriell kunnskap, samt at en simulering av entreprenøriell læring krever en utvikling av den handlingsorienterte atferden. Dette gjennom oppmuntring, prosjektbaserte aktiviteter og refleksjon i praksis. For å lykkes med en slik læringsprosess må en gi studentene frihet og ansvar til å handle, ta beslutninger og sette ting ut i praksis (Pittaway et al., 2011). Her vil det være interessant å studere hvordan en entreprenørskapsplattform kan understøtte denne prosessen. På bakgrunn av dette ser vi også at entreprenøriell læring i stor grad kan kobles til selvregulert læring.

### 2.6.1 De entreprenørielle læringsdimensjonene og LaunchPads funksjoner

Læringsdimensjonene som Pittaway et al. (2011) legger frem i sin forskning ligner på de dimensjonene som Haase og Lautenschläger (2011) beskriver som myke ferdigheter og som separerer seg fra funksjonell kunnskap som for eksempel metodekompetanse i Design tenkning og Lean Startup. Disse myke ferdighetene stimuleres gjennom å teste ut metodekunnskap i praksis og det utvikles entreprenøriell kompetanse. Læringsdimensjonen beskriver det Pittaway et al. (2011) og Haase og Lautenschläger (2011) ser på som sentralt for å lære entreprenørielle ferdigheter som kan bidra til å skape muligheter. I dette kapittelet vil vi forsøke å koble relevante funksjoner i LaunchPad for å vise sammenhengen mellom disse og entreprenøriell læring.

#### ***Muligheter, mulighetsutvikling og problemløsning***

En viktig evne innen entreprenørskap er å se muligheter og utnytte dem gjennom problemløsning (Pittaway et al., 2011). I forhold til entreprenøriell læring ser en på kapasiteten til å se muligheter og engasjere seg i problemløsning som noe som en lærer gjennom praksis (Pittaway et al., 2011). Ved at studenter blir utsatt for kritiske hendelser gjennom entreprenørskapsutdanning økes bevisstheten og de blir tvunget til å eksperimentere for å løse

usikre utfordringer, dette kan føre til nye muligheter (Kubberød & Pettersen, 2018). Studenter bruker læringsutbyttet de har oppnådd til å identifisere nye muligheter, og de utvikler evnen til å se muligheter ut ifra det som allerede eksisterer, dette kalles mulighetsgjenkjenning (Kubberød & Pettersen, 2018). Vi ønsker å undersøke om LaunchPad bidrar til denne mulighetsgjenkjenning gjennom sin måte å strukturere læringen på, samt om den skaper kritiske hendelser. Dette kan bidra til å motivere studentene for videre arbeid og føre til nye muligheter, samt løse problemer underveis i prosessen. På den andre siden kan dette oppfattes som “overvåkning” og føre til stress, som igjen kan svekke teamets mulighetsrom og progresjon. Dette vil være interessant å studere nærmere gjennom empiri.

### ***Handlingsorientering og erfaring***

Cope (2003) sier at studenter tilegner seg entreprenøriell kunnskap gjennom erfaring, kombinert med mulighet for refleksjon i praksis (Pittaway et al., 2011). Rasmussen og Sørheim (2006) støtter opp under dette og beskriver en “*learning as you go*” prosess hvor studenter tilegner seg denne erfaringen gjennom praksisbasert undervisning. Denne type undervisning baserer seg på handling som kan deles inn i tre faser innenfor entreprenøriell læring; 1) å sette ting ut i praksis, 2) erfaringen en oppnår ved å sette ting ut i praksis og 3) læringen en tilegner seg ved å reflektere over det som har blitt gjort (Pittaway et al., 2011). For å kunne tilrettelegge for handlingsorientering og erfaring fokuserer entreprenørskapsutdanningen på å skape et læringsmiljø hvor studenter blir kastet ut i situasjoner hvor de må handle (Pittaway et al., 2011). LaunchPad kan også legge til rette for dette ved at studentene skal samle og loggføre innsikt ved hjelp av intervju og observasjon. I alt krever plattformen 100 slike kontinuerlige loggføringer i løpet av en periode på 5 måneder, altså et semester. Dette kan stimulere til nært til virkelige hendelser i arbeidet med oppstart av en ny forretningside, det vil være av interesse å studere om dette stemmer.

### ***Lære av feil og motstand***

Kritiske læringssituasjoner eller hendelser blir sett på som muligheter for mestring og hvordan man kan håndtere uforutsette endringer (Pittaway et al., 2011). Pittaway et al. (2011) belyser at studenter oppnår akselerert og transformativ læring under vanskelige situasjoner eller kriser, uavhengig om utfallet er positiv eller negativ. Studentene kan ved bruk av LaunchPad bli utsatt for hurtige iterasjoner og feil, såkalte “fail fast” situasjoner. Begrepet “fail fast” handler om å finne feil og iverksette nye tiltak som kan løse problemene og komme frem til

nye muligheter (DiPiro & Chisholm-Burns, 2013). Dette kan sammenlignes med at LaunchPad er bygd opp rundt Lean Startup metoden, hvor studentene skal skape, måle og lære innenfor en bestemt tid. Dette kan føre til at studentene må ta risiko, som igjen kan føre til at de havner i vanskelige situasjoner og må foreta en rask endring eller pivot. Det vil derfor være interessant å se nærmere på hvordan Launchpad påvirker denne dimensjonen.

### ***Refleksjon over erfaring***

Refleksjon er en viktig prosess der kunnskap utvikles fra erfaring (Kolb, 1984), og det er spesielt viktig for forvirrende opplevelser, arbeid under forhold med høy usikkerhet og problemløsning (Neck & Greene, 2011). Pittaway et al. (2011) presiserer at denne dimensjonen handler om reflekterende læring, denne type læring defineres av Boyd og Fales (1983) som; læring hvor en person går gjennom en prosess med eget ønske om å undersøke og utforske en problemstilling, på bakgrunn av en utløsende hendelse. Læring har en tendens til å være mer effektiv når en er engasjert og reflekterer over hva en har erfart underveis i en prosess (Pittaway et al., 2011). Forskning viser at arbeidet med entreprenøriell læring har ført til at studenter som er mer reflekterte, kan være mer effektive og tilegne seg et større læringsutbytte (Cope, 2003). I tillegg kan refleksjon over kritiske hendelser føre til betydelige endringer i studentenes selvbevissthet (Cope, 2003). Dette kan gi studentene bedre forutsetninger for å lykkes med neste prosjekt, ettersom de utvikler seg som person og har transformert erfaring til kunnskap.

Det finnes flere måter å reflektere på, for eksempel gjennom; observasjon av seg selv gjennom handling, observasjon av seg selv i forhold til andre, observasjon av læring gjennom erfaring og observasjon av seg selv (Pittaway et al., 2011). Refleksjon er en integrert metode i entreprenørskapsutdanningen og det er en måte å praktisere entreprenørskap på (Neck & Greene, 2011). Studenter lærer ved å lytte, se og handle, samt gjennom undervisning og veiledning (Neck & Greene, 2011). Refleksjon bidrar dermed til å underbygge læring og til forbedring av praksis (Neck & Greene, 2011). Den digitale plattformen har i seg selv ingen funksjoner som tar for seg refleksjon helt konkret, men det er interessant å se hvordan tilbakemeldingsfunksjonen blir tatt i bruk i teamet og hvordan den kan bidra til refleksjon underveis i læringsprosessen.

### ***Usikkerhet, tvetydighet og emosjonell eksponering***

Simulering av entreprenørielle prosesser inkluderer usikkerhet og risiko, noe som ofte kan knyttes til entreprenørskap (Pittaway & Cope, 2007). Mestringen av denne type usikkerhet gir studenter relevant erfaring i forhold til det å opptre som en entreprenør (Pittaway et al., 2011). Slik usikkerhet oppstår gjerne i de tidlige stadiene i etableringen av en forretningside eller under kriser, dette kan føre til emosjonell eksponering (Cope, 2003). Pittaway et al. (2011) beskriver denne emosjonelle eksponeringen som en “emosjonell berg og dalbane”, hvor studenter knytter sterkere følelser til sitt prosjekt i forhold til andre utdanningsløp (Pittaway et al., 2011). Panadero og Alonso Tapia (2014) beskriver hvordan det er avgjørende for studenter å kontrollere følelsene sine, spesielt i møte med utfordrende oppgaver.

Innenfor denne dimensjonen legger LaunchPad til rette for at både undervisere, mentorer og medstudenter kan se fremdriften og arbeidsmengden til de ulike teamene gjennom ukentlige presentasjoner, oppdateringer og tilbakemeldinger. Effekten av denne åpenheten skal vi gå nærmere inn på i denne studien.

### ***Lære av andre (“Peer learning”)***

Entreprenøriell læring blir sett på som et sosialt fenomen der studenter handler og danner samarbeid med andre (Pittaway & Cope, 2007). Pittaway et al. (2011) påpeker at entreprenører ikke jobber isolert fra andre mennesker og at deres suksess er et resultat av kollektiv innsats. For å simulere dette benyttes en praksisbasert undervisningsmetode med fokus på teamsamarbeid. Innenfor denne dimensjonen legger derfor entreprenørskapsutdanningen og LaunchPad til rette for at studentene skal lærer av hverandre (“*peer learning*”) gjennom presentasjoner, tilbakemeldinger og omvendt klasserom. Det handler om at studentene skal komme seg ut av klasserommet, noe som gir de muligheten til å hente innsikt og ny lærdom fra andre. Dette har en klar sammenheng med Bandura (1977) sin teori om vikarierende læring, definert som; læring gjennom å observere andre det er naturlig å sammenligne seg med, samt ta stilling til hvilke resultater og konsekvenser deres handlinger får. Slik sosial læring er effektiv uten at observatøren trenger å oppleve tilbakemelding direkte. Kubberød og Pettersen (2017) beskriver vikarierende læring som en mindre effektiv måte å oppnå mestringstro, enn personlig presentasjon. De påpeker likevel at denne dimensjonen kan være med på å åpne opp for ny forståelse av seg selv som en potensiell gründer; spesielt for studenter som aldri har opplevd entreprenørskap i aksjon, men som kun har lest om det i artikler. Det vil være interessant å se nærmere på hva slags effekter

studentene opplever ved å sammenligne seg med hverandre, og hvordan det påvirker deres læringsprosess.

### ***Mestringstro (“Self-efficacy”)***

Mestringstro er ifølge Pittaway et al. (2011) viktig for entreprenøriell læring og for tilegnelse av ny kompetanse, fordi det illustrerer hvordan nivåer av selvtillit kan forbedres gjennom praksisbasert undervisning med fokus på handling og erfaring. Kubberød og Pettersen (2017) beskriver hvordan den emosjonelle tilstanden til en student i praksis kan være med på å påvirke følelsen av mestringstro. Og at denne dimensjonen er viktig med tanke på entreprenøriell læring, på grunn av at entreprenørskap per definisjon er en usikker praksis som øker den emosjonelle eksponeringen og påvirker trivselen til den entreprenørielle studenten Kubberød og Pettersen (2017). Studentene tilegner seg erfaring gjennom suksess eller feil, og disse erfaringene er med på å øke eller redusere graden av mestringstro studenten opplever, dette avgjør om det øker eller reduserer deres handlekraft og tilbøyelighet til risiko (Pittaway et al., 2011). Bandura (1977) påpeker at personer med høy grad av mestringstro har større tiltro til egne evner og til å gjøre det som trengs for å overkomme hindringer for å nå mål.

Entreprenøriell utdanning kan bidra til å øke denne mestringstroen ved å utsette studenten for ekte sosial læringskontekst, hvor studenten lærer gjennom å observere og få tilbakemeldinger fra undervisere og medstudenter (Bandura, 1977; Kubberød & Pettersen, 2017). Studentene opplever også lignende emosjonell eksponering, som skaper et støttende læringsmiljø, som igjen øker graden av mestringstro (Kubberød & Pettersen, 2017). I forbindelse med dette ønsker vi å se nærmere på om LaunchPads åpenhet kan påvirke studentenes mestringstro gjennom tilbakemeldinger og muligheten til å observere medstudenters arbeid.

## 2.6.2 Konseptuell modell av dimensjonene knyttet opp mot funksjonene i LaunchPad

Ut ifra teorien vi har gått igjennom har vi lagd en tabell som illustrerer forholdet mellom de ulike entreprenørielle læringsdimensjonene og funksjonene til LaunchPad.

*Tabell 1. Oppsummering av forholdet mellom de entreprenørielle lærings dimensjonene og funksjonene til plattformen, inspirert av Pittaway og Cope (2007).*

<b>Entreprenørielle læringsdimensjoner</b>	<b>Funksjonene til LaunchPad</b>
Muligheter, mulighetsutvikling og problemløsning	Loggføring Åpenhet
Handlingsorientering og erfaring	Loggføring
Lære av feil og motstand	Loggføring
Refleksjon over erfaring	Tilbakemeldinger Åpenhet
Usikkerhet, tvetydighet og emosjonell eksponering	Åpenhet Tilbakemeldinger Loggføring
Lære av andre	Tilbakemeldinger Videoene
Mestringstro (self-efficacy)	Tilbakemeldinger Loggføring

## 2.7 Oppsummering og forskningsspørsmål 2

På bakgrunn av teorien presentert i kapittel 2.6 hvor vi har knyttet læringsdimensjonene sammen med funksjonene til den digitale entreprenørskapsplattformen, LaunchPad, ønsker vi å se nærmere på effektene de ulike funksjonene har på den entreprenørielle læringsprosessen. Basert på dette har vi kommet frem til vårt andre forskningsspørsmål;

*Hvordan påvirker funksjonene til den digitale entreprenørskapsplattformen entreprenøriell læring?*

## 2.8 Casebeskrivelse av Entreprenørskap i praksis

Emnet Entreprenørskap i praksis, INN340, er bygd opp for å gi studentene en innføring i hva entreprenørskap innebærer i praksis, gjennom å arbeide i team med reelle og egne forretningscase. Emnet bygger på begreper og metoder innenfor praktisk **entreprenørskap**, Lean Startup (Dorf & Blank, 2020) og forretningsmodellering (Osterwalder & Pigneur, 2010). INN340 gir studentene en fordypning i utvalgte emner innenfor entreprenørskap og innovasjon, med vekt på kundefokusert forretningsplanlegging og utforming av forretningsstrategier (NMBU, 2022). Gjennom emnet får studentene erfaring med å arbeide selvstendig, arbeide i tverrfaglige prosjektteam og å kommunisere og presentere arbeidet sitt for medstudenter. Ferdigheter studentene får opparbeidet seg gjennom kurset er; å utvikle en idé til et fullverdig produkt/tjeneste, planlegge og utfør tester av ideen i potensielle markeder, legge frem, presentere og selge en forretningsidé, gjøre marked- og kundeanalyser og bruke teori for å underbygge sin arbeidsprosess (NMBU, 2022). Studentene får også gjennom dette emnet tildelt en mentor fra 2. års studenter på masteren i Entreprenørskap og innovasjon; som bidrar med støtte, med fokus på entreprenøriell læring (Kubberød, Fosstenløkken, et al., 2018; NMBU, 2022).

### ***LaunchPad programmet og interface***

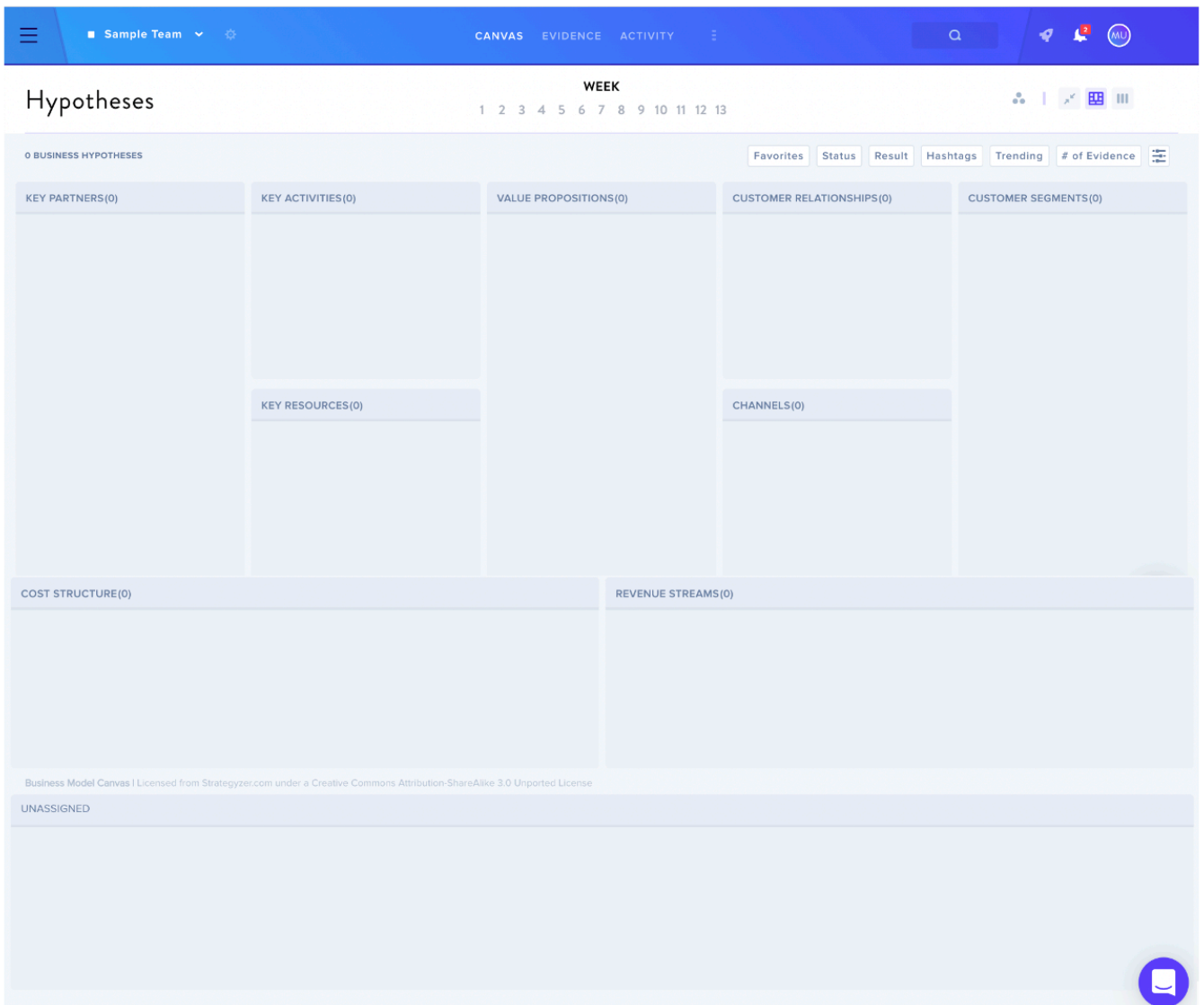
LaunchPad er et digitalt, pedagogisk verktøy for entreprenørskap. Den brukes i INN340 som et samarbeids- og arbeidsflytverktøy, som kobler team med undervisere og mentorer. Hvor LaunchPad også brukes for å forbedre effektiviteten på undervisningen og teamarbeidet, samt å utvikle læringsutbyttet til studentene og tilføre nye entreprenørielle ferdigheter (GLIDR, 2022). LaunchPad brukes til å dele og skape struktur på studentenes arbeid og består av de to



digitale rommene Leaderboard (Figur 3) og Team presentations (Figur 4), samt verktøyene BMC (Figur 2) og videoer (Figur 5).

Leaderboard brukes til å kartlegge teamenes fremdrift og viser blant annet antall intervjuer gjennomført av de ulike teamene, samt interaksjonen de har hatt med undervisere og mentorer. Leaderboard viser også oversikten over teamenes arbeid og hvordan de ligger an i forhold til de andre teamene. Dette rommet er åpent for medstudenter, undervisere og mentorer. Team presentations brukes av medstudenter, instruktører og mentorer for å se teamenes presentasjoner og gi tilbakemeldinger på hvert enkelt team sin presentasjon. I tillegg viser den når presentasjonene skal være, hvilke team som skal presentere og hva presentasjonene skal inneholde for hver uke.

LaunchPad legger også tilrette for at studentene skal ta i bruk BMC, som gir studentene muligheten til å oppdage en repeterbar og skalerbar forretningsmodell (GLIDR, 2022). BMC er et verktøy som brukes av studentene kontinuerlig ved å fylle ut canvaset og logge det arbeidet de har gjort, dette for å ha oversikt og struktur over arbeidet sitt, samt at de kan følge sitt prosjektets fremdrift. LaunchPad inneholder også videoer, dette er læringsvideoer laget av Steve Blank. Disse bruker studentene for å tilegne seg pensum, i tillegg til at de kan brukes som et rammeverk for eget prosjekt. Studentene oppfordres til å se videoene i løpet av uken, slik at de er forberedt til ny uke og nytt tema. Underviser har tilgang til hvem som har sett videoene og ikke, dette synliggjøres for klassen, og det kommer tydelig frem hvem som har sett videoene.



Figur 2. Viser forsiden til BMC og utgangspunktet alle teamene møter den første uka med prosjektet.

# Leaderboard

TEAMS MENTORS

This cohort ended on Dec 15, 2021. The total cohort counts have stopped aggregating.



	Total
Customer Interviews	711
Hypotheses To Test	523
Validated Hypotheses	190
Invalidated Hypotheses	204
Mentor Engagements	385
Instructor Engagements	68

Team Totals Last Team Activity occurred 4 months ago

Position	Team Name	Customer Interviews	Hypotheses To Test	Validated	Invalidated	Mentor Engagements	Instructor Engagements
1	Tannboks	114	54	9	15	49	9
2	DE FL8	83	45	22	28	37	10
3	Havets venner	81	78	6	26	43	5
4	Boost	80	24	68	42	41	6
5	Mari Cura	77	64	19	32	45	8
6	BattPass	75	56	9	1	38	7
7	FitUp	69	50	8	10	46	5
8	AgriAtlas	67	18	43	43	35	8
9	SAGN	64	87	5	7	42	9
10	Ten Solo	1	40	1	0	9	1
11	Sample Team	0	0	0	0	0	0

Figur 3. Viser Leaderboard sin grafiske interface med oversikt over antall intervjuer, antall hypoteser å teste, antall validerte og ugyldige hypoteser, antall interaksjoner med mentor og underviser, samt en oversikt over alle teamene og hvordan de ligger i forhold til hverandre.

## Team Presentations

SORT BY  
Newest to Oldest

**Nov 24 2021**

- BattPass
- Boost
- FitUp
- Havets venner
- Mari Cura
- Ten Solo
- Tannboks

**Nov 17 2021**

**Nov 10 2021**

**Nov 3 2021**

**Oct 27 2021**

**Oct 20 2021**

**Oct 13 2021**

**PRESENTATION DATE : Nov 24 2021**

**GUIDELINES**

1. Team Name with initial idea and size of the opportunity
2. Team members – name, background, expertise, and role on the team
3. 'Here was our original idea' – Version 1 of Business Model Canvas
4. 'So here's what we did...'
5. 'So here's what we found (reality), so then...'
6. At least three iterations of Business Model Canvases
7. 'So here's where we ended up.'
8. What did you learn?
9. Do you think this is a viable business?
10. Do you want to continue to pursue it?
11. Appendix (every iteration of Business Model Canvas)

Figur 4. Viser Team presentations, dato for presentasjon, team navnene og hva presentasjonen for den uken skal inneholde.

**Platform Training Videos**

- Getting Started
- Cohort Wide Features** ▶
- Managing your Customer Discovery

**Customer Discovery Best Practice**

**Lecture 1: What We Now Know**

**Lecture 1.5A: Business Models and Customer Development**

**Lecture 1.5B: Business Models and Customer Development**

**Lecture 2: Value Proposition**


**Lecture 3: Customer Segments**

**Lecture 4: Channels**

**Lecture 5: Customer Relationships**

**Lecture 6: Revenue Model**

Platform Training Videos - Cohort Wide Features



Figur 5. Viser videoene til Steve Blank, som inneholder pensum.

### 3. Metode

Ifølge Johannessen et al. (2011) er studiets etterprøvnbarhet og pålitelighet avhengig av at riktig metode velges. Riktig valg av metode bestemmer fremgangsmåten for innsamling av data og hvordan resultater tolkes og analyseres (Johannessen et al., 2011).

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for hvilken metode som ligger til grunn for å besvare vår problemstilling. Dette ved å redegjøre for valgt metode og forskningsdesign, metode for datainnsamling, utvalgskriterier og rekruttering, samt gjennomføring av intervjuer. Videre belyser vi hvordan vi håndterte dataene og analyserte de. Deretter ser vi på studiens etterprøvnbarhet og pålitelighet, i tillegg til de etiske avveiningene vi har gjort.

#### 3.1 Valg av metode og forskningsdesign

Problemstillingen vår har fokus på hvordan den digitale entreprenørskapsplattformen, LaunchPad, kan bidra til entreprenøriell læring og påvirke studentenes læringsprosess. Hvilken metode som bør benyttes avgjøres av problemstillingens utforming (Johannessen et al., 2011). Ut ifra dette, mener vi vår problemstilling best lar seg besvare ved bruk av en kvalitativ metode. Dette fordi den kvalitative metoden handler om fullstendighet, analytisk beskrivelse og forståelse av sammenhenger (Gripsrud et al., 2016).

Grunnen til at vi velger å benytte kvalitativ metode er fordi den gir oss muligheten til å kontrollere hva slags informasjon vi henter inn og det gjør at vi kan være konkrete og tilspisset iblant annet intervjuguiden. Dette fører til at informantene kan uttrykke seg med egne ord og at vi kan fange deres subjektive erfaringer og tolkninger. I tillegg ønsker vi å oppnå dybdekunnskap og tilegne oss en helhetlig forståelse, noe som gjør oss i stand til å kunne besvare vår problemstilling og våre to forskningsspørsmål på best mulig måte.

Vi bruker de kvalitative studiene som omfatter få enheter ved å ta for oss et casestudie av den digitale entreprenørskapsplattformen LaunchPad, med studenter som analyseenhet. Et casestudie er en forskningsmetode som innebærer en detaljert og intensiv analyse av en enkelt sak (en viss person, en viss gruppe, etc), for å kunne formulere antagelser for videre undersøkelser (Bell et al., 2018). Gjennom denne forskningsmetoden kan man utvikle inngående kunnskap om og helhetlig forståelse av den enheten som skal studeres. Det vil si at man kan gå i dybden i hver enhet og kan ved hjelp av dette komme frem til detaljerte og

inngående beskrivelser av et fenomen (Svartdal, 2020). Vi så derfor på det som mest hensiktsmessig å velge dette designet, da vi skulle samle informasjon fra flere enheter for å bekrefte eller avkrefte våre forskningsspørsmål.

### 3.1.1 Metode for datainnsamling

Primærdata kjennetegnes ved at informasjonen man finner er spesielt tilpasset og samlet inn for å svare på problemstillingen (Gripsrud et al., 2016). Denne dataen har blitt innhentet gjennom dybdeintervju ved hjelp av en blanding av enkeltperson- og fokusgruppeintervjuer. Fokusgruppeintervjuer er en form for intervju hvor det er flere deltakere (i tillegg til intervjuer); der spørsmålene vektlegger et avgrenset tema og interaksjonen innad i gruppen vektlegges (Bell et al., 2018). Videre valgte vi å benytte oss av semistrukturert intervjuguide med oppfølgingsspørsmål som teknikk for datainnsamling. Grunnen til dette er fordi det vil gi informantene en stor frihet til å uttrykke seg, da denne teknikken tillater en løs og åpen dialog.

Sekundærdata er datakilder som allerede eksisterer og som er samlet inn av andre (Gripsrud et al., 2016). For å finne sekundærdata har vi benyttet oss av skolen sin database (Brage), Google scholar og biblioteket ved NMBU, her har vi funnet relevant faglitteratur, artikler og bøker for å innhente inspirasjon til oppgaven vår. Vi så på det som en stor fordel å ta i bruk sekundærdata da det er lett tilgjengelig og tidsbesparende når det gjelder å samle inn informasjon på egenhånd.

Tabell 2. Beskriver primær- og sekundærdatainnsamlingsmetodene tatt i bruk i løpet av dette studiet.

<b>Datainnsamlingsmetoder</b>	
Semistrukturerte dybdeintervjuer	Kvalitative primærdata fra informanter
Lyddopptak	Primærdata fra intervju
Videoopptak	Primærdata fra intervju
Litteraturstudie	Sekundærdata

## 3.2 Utvalg og rekruttering

I dette kapitlet skal vi kartlegge datagrunnlaget vårt og hvordan disse dataene er samlet inn. Etersom problemstillingen vår omhandler hva slags effekt og påvirkning LaunchPad har på studentenes entreprenørielle læringsprosess, valgte vi å ta i bruk et strategisk utvalg med kvoteutvelging som utvelgingsmetode.

Kvoteutvelging er en måte å produsere et utvalg, som reflekterer populasjonen i forhold til den relative andelen mennesker i ulike kategorier som blant annet; kjønn, alder og etnisitet (Bell et al., 2018). Før vi valgte informanter lagde vi en rekke utvalgs-kriterier for å sikre at informantene som ble rekruttert kunne svare på vår problemstilling på best mulig måte. Disse kriteriene falt på; studenter fra 1.året master i Entreprenørskap og innovasjon ved NMBU som har gjennomført emnet INN340, samt at de ikke har hatt konflikter i teamet. Deretter benyttet vi vår biveileder som er emneansvarlig, for å høre hans tanker om hvilke team som best kunne utdype problemstillingen vår og gi rike data. Vi har derfor basert vår utvelgelse av informanter på hensiktsmessighet til fordel for representativitet (Johannessen et al., 2016). I etterkant av dette sendte vi hvert medlem av teamene en e-post som inneholdt ønskene våre, samt et informasjonsskriv med et samtykkeskjema. Da det viste seg at dette ga lite respons henvendte vi oss til Facebook for mer direkte kontakt. Dette visste seg å være effektivt og ga oss det antallet intervjuer vi ønsket.

## 3.3 Gjennomføring

Vi har totalt gjennomført 11 dybdeintervjuer med 18 studenter fordelt på en to og en halv ukes tidsperiode i februar og mars 2022. Intervjuene hadde varierende lengde siden vi både intervjuet enkeltpersoner og fokusgrupper, men de varte mellom 30 minutter og en time. Noen av intervjuene fant sted på NMBU og andre ble gjennomført digitalt via Microsoft Teams. Videre i dette kapitlet skal vi ta for oss utformingen av intervjuguiden og hvordan vi gjennomførte intervjuene.

### 3.3.1 Utforming av intervjuguide

Ut ifra vår problemstilling, forskningsspørsmålene og det teoretiske rammeverket utarbeidet vi en intervjuguide med mål om å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. For å kunne ha god flyt under intervjuene og ha muligheten til å legge til spørsmål underveis,

valgte vi å gå for en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 1) (Johannessen et al., 2011). Bakgrunnen for dette var et ønske om å stimulere til åpen dialog og ha god kommunikasjon med informantene. Ved å tilrettelegge intervjuene på denne måten oppmuntrer vi til ærlighet og åpenhet (Johannessen et al., 2011).

Vi valgt å dele intervjuguiden inn i tre, for å ha god oversikt, samt gjøre det lettere for informantene å forholde seg til de ulike temaene. De tre delene ble derfor del 1; Introduksjon, del 2 basert på forskningsspørsmål 1; *Digital entreprenørskapsplattform og selvregulert læring* og del 3 basert på forskningsspørsmål 2; *Funksjonene og entreprenøriell læring*

#### Del 1: Introduksjon

Formålet med introduksjonen var å forberede informanten til intervju. Vi hadde derfor en kort introduksjon med informasjon angående studiet og dets formål. Samt to spørsmål for å kartlegge informantens tidligere og nåværende erfaringer med digitale entreprenørskapsplattformer, og hvilken rolle informanten hadde i teamet under arbeidet med INN340, Entreprenørskap i praksis.

#### Del 2: Forskningsspørsmål 1

Under denne delen av intervjuet var målet å innhente informasjon angående informantenes opplevelse rundt LaunchPad som verktøy for selvregulert læring. Her ønsket vi å avdekke informantens forhold til egen læring knyttet til den digitale plattformen. Vi stilte nøytrale spørsmål med formuleringer som “oppleve”, “hva” og “hvordan” for å få et bilde av informantenes opplevelse uten å legge ladede ord i munnen deres.

#### Del 3: Forskningsspørsmål 2

Her ønsket vi å gå litt mer spesifikt inn på de ulike funksjonene og den entreprenørielle læringsprosess og informantenes opplevelse knyttet til den digitale plattformen. For å være sikre på at vi fikk med oss informasjon knyttet til hver av læringsdimensjonene, og hvordan de ulike funksjonene til LaunchPad påvirket læringsprosessen til informantene, tok vi utgangspunkt i disse da vi utformet spørsmålene.



### 3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene sendte vi ut invitasjoner på e-post hvor vi la ved et informasjonsskriv om studien vår, samt samtykkeskjema (Vedlegg 2). Dette førte til at vi klarte å samle 18 informanter. Her ble det også avklart at det ville bli benyttet lydopptak og videoopptak for senere transkribering, samt at informantene ville holdes anonyme. Etter avklart deltakelse ble det avtalt møtested og tid, intervjuene ble henholdsvis gjennomført digitalt via Microsoft teams, men noen intervjuer ble også gjennomført fysisk på NMBU.

Vi gjennomførte intervjuene ved at en styrte intervjuet og stilte spørsmål og den andre observerte og tok notater underveis, samt bidro med oppfølgingsspørsmål. Disse rollene rullerte vi på, slik at begge fikk testet ut sin intervjuteknikk.

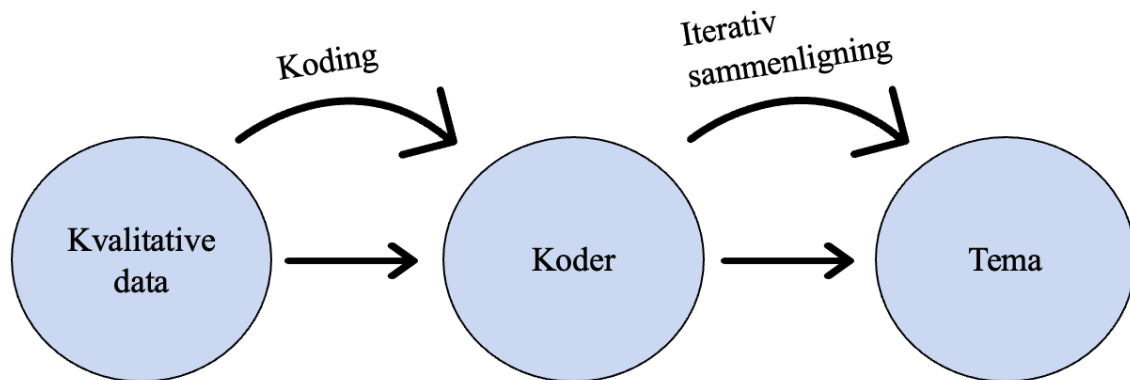
Den semistrukturerte intervjuguiden ble brukt som et rammeverk hvor vi forsøkte å få informantene til å snakke så fritt og åpent som mulig. Vi tok i bruk oppfølgingsspørsmål eller avklaringer om vi ønsket å få en dypere forståelse og svar. Noen av spørsmålene kunne også oppleves som vanskelige, da omformulerte vi eller forklarte spørsmålet på en enklere måte.

### 3.4 Analyse av data

Under perioden med intervjuer og transkribering falt vi på å bruke tematisk analyse for de innsamlede dataene fra intervjuene. Vi valgte dette fordi det er en grunnleggende form for analyse, som ikke er bundet til et bestemt teoretisk rammeverk. Tematisk analyse mangler i motsetning til mange andre analysemetoder en klar og spesifisert prosess, men formålet med metoden er å identifisere, analysere og skildre temaer i datamaterialet (Bell et al., 2018). Denne metoden er veldig fleksibel og brukes til å analysere et bredt utvalg av kvalitative data (Bell et al., 2018).

Selv om denne metoden ikke følger en spesifikk prosess har vi likevel fulgt det som kan identifiseres som 3 steg, som vist i Figur 6. Til å begynne med lagde vi et sammendrag fra hvert intervju hvor sentrale stikkord ble knyttet opp mot forskningsspørsmål 1 eller 2. Deretter sammenlignet vi intervjuene og prøvde å identifisere fellestrekkene mellom dem. Målet med dette steget var å avdekke mønstre og tendenser som kunne danne temaer. Disse temaene ble deretter vurdert opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene, før de ble

gruppert sammen og dannet grunnlaget for kapittel 4. Analyse og funn.



Figur 6. Beskriver de tre stegene vi brukte gjennom vår tematiske analyse.

### 3.5 Studiens etterprøvbarehet, pålitelighet og etiske avveininger

I kvalitativ forskning er begrepene etterprøvbarehet og pålitelighet et av de viktigste målene for å undersøke kvaliteten på et studie (Bell et al., 2018). Videre i kapittelet går vi igjennom de ulike tiltakene og tankene vi har gjort oss rundt disse begrepene for å best kunne sikre god kvalitativ forskning.

#### 3.5.1 Etterprøvbarehet

Etterprøvbarehet beskriver i hvilken grad resultatene fra et studie kan defineres som gyldige (Bell et al., 2018). Det som er vanskelig med dette er at man kontinuerlig må passe på at man faktisk måler det man ønsker å få svar på (Bell et al., 2018). Det har derfor vært viktig at vi har vært konkrete i formuleringen av intervjuguide, ved innhenting av informasjon fra intervjuene og i analysen av funnene. For å være sikre på at intervjuguiden vår samsvarte med det vi ønsket å få svar på tok vi en samtale med vår veileder. Denne formen for etterprøvbarehet kalles “face validity” og handler om å snakke med eksperter for å få en bekreftelse på at intervjuguiden svarer på konseptet man ønsker å undersøke (Bell et al., 2018).

For å få best mulig svar på forskningsspørsmålene våre var det viktig at vi rekrutterte informanter med tilstrekkelig bakgrunn og erfaring innenfor tema, noe vi har sikret.

For å sikre best mulig innhenting av data fra informantene, operasjonaliserte vi spørsmålene slik at de skulle være enklere for informantene å forstå. I tillegg til dette kjørte vi en pilot med et av de første intervjuobjektene i utvalget, og endret intervjuguiden enda litt mer slik at spørsmålene ga svar på forskningsspørsmålene våre. Deretter brukte vi den samme intervjuguiden til resten av intervjuobjektene.

Da vi skulle gjennomgå data var det viktig for oss at begge parter var til stede. Vi gjorde en kritisk gjennomgang av datainnsamlingen, hvor vi da fikk omfattende og detaljert kunnskap fra intervjuene. Ettersom vi har begge forskjellige syn og tanker om ting, er det viktig å kunne diskutere resultatene i felleskap og sørge for at begge parter er på samme side og blir enige om resultatene.

### 3.5.2 Pålitelighet

*Pålitelighet* handler om i hvilken grad et mål på et konsept er stabilt og konsistent (Bell et al., 2018). Pålitelighet kan deles i to, ytre og indre pålitelighet. Ytre pålitelighet handler om i hvilken grad et studie kan replikeres (Bell et al., 2018). Dette er et vanskelig kriterium å overholde ved bruk av kvalitativ forskning, ettersom det er umulig å “fryse” den sosiale settingen og omstendighetene til et innledende studie (Bell et al., 2018). Dette stemmer overens med det faktum at vårt utvalg vil endre seg fra år til år, avhengig av hvem som deltar i kurset INN340 og hvem som er ansvarlige for å gjennomføre kurset.

Vi har økt studiens pålitelighet ved å ta i bruk ulike metoder for datainnsamling.

Sekundærdata har styrket og forberedt vårt studie og vi har brukte disse dataene til å forme vår intervjuguide. Ettersom vi benyttet oss av en semistrukturert intervjuguide, blir det umulig for andre forskere å gjennomføre et helt identisk studie (Johannessen et al., 2011).

Intervjuguiden vår var bygd opp slik at informantene fikk muligheten til å fortelle om sine erfaringer, samt reflektere rundt de valgene de har tatt. Under intervjuene benyttet vi lydopptak og videoopptak, dette gjorde vi for å forenkle etterarbeidet med de innsamlede dataene og for å sikre at alt som ble sagt ble riktig sitert fra informantene.

Indre pålitelighet handler om når det er mer enn én observatør og om disse observatørene er enige i hva de ser og hører (Bell et al., 2018). Siden vi er to som tar for oss dette studiet, er det viktig at vi kommuniserer godt og kommer til enighet om resultatene.

Vi kom frem til at det var vanskelig for informantene å forholde seg til to intervjuere, så med det fordelte vi hvem som ledet intervjuet og ikke. På denne måten fikk informantene kun en intervjuer å forholde seg til og den andre kunne fokusere på å ta notater og følge opp med oppfølgings spørsmål om nødvendig. Under intervjuene har vi også prøvd å holde oss så nøytrale som mulig. Dette ved å minimere våre oppfatninger og meninger rundt spørsmålene på best mulig måte. Hadde de vært i en annen situasjon ville de kanskje ha svart annerledes og med tanke på at flere av intervjuene ble gjennomført på Microsoft Teams, kan kvaliteten på intervjuene ha blitt påvirket. Dette på grunn av internettproblemer og dårlig lyd skapte forstyrrelser under intervjuene. Tiltakene nevnt over har bidratt til å sikre påliteligheten i vårt studie.

### 3.5.3 Etske avveininger

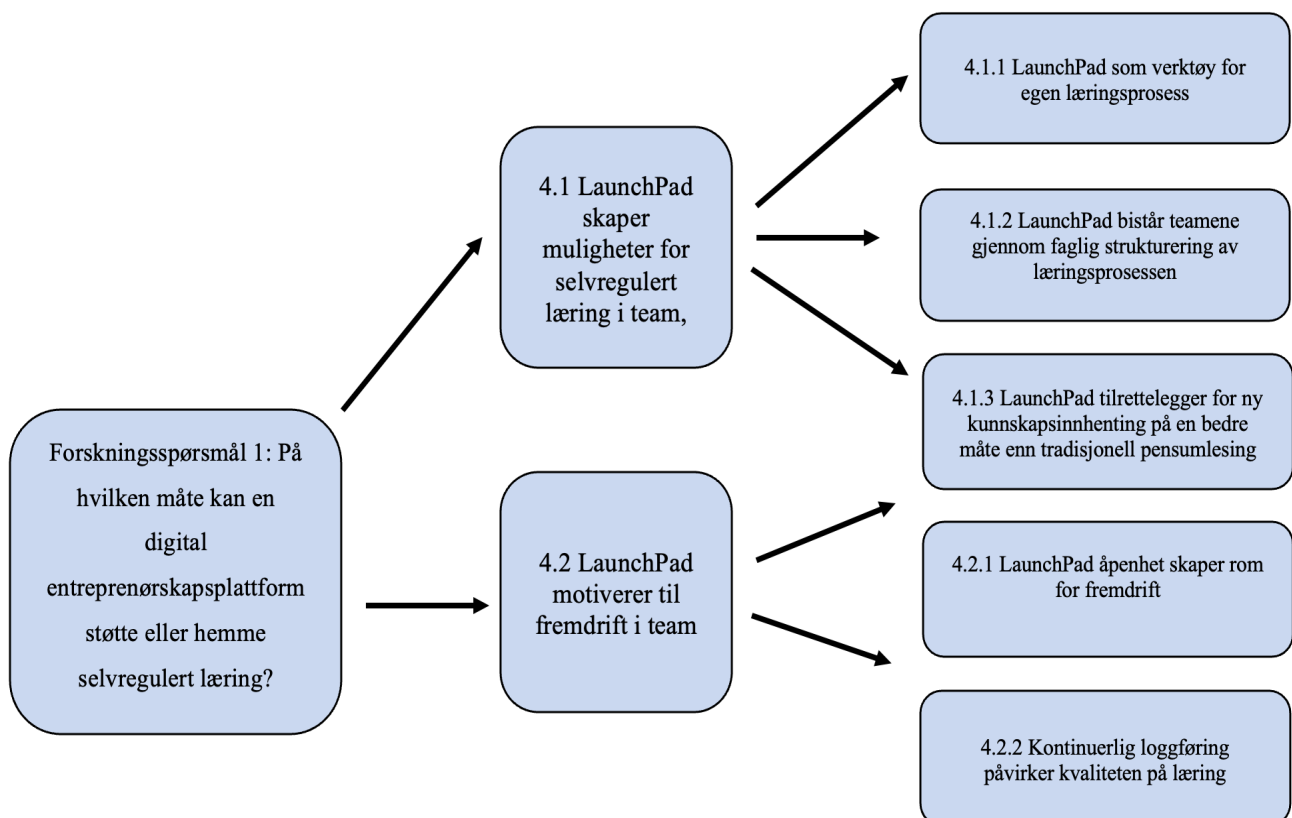
På grunn av forskningsmetoden vi valgte var det viktig for oss å være bevisste på de etiske hensynene knyttet til bruken av denne kvalitative metoden. Dette gjelder særlig med tanke på innsamling og behandling av data. Vi kommer tett innpå våre informanter og det var viktig for oss å sørge for deres anonymitet og personvern. Det er tre forskningsetiske retningslinjer å forholde seg til ved kvalitativ forskning, det er; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i undersøkelsen (Jacobsen, 2005).

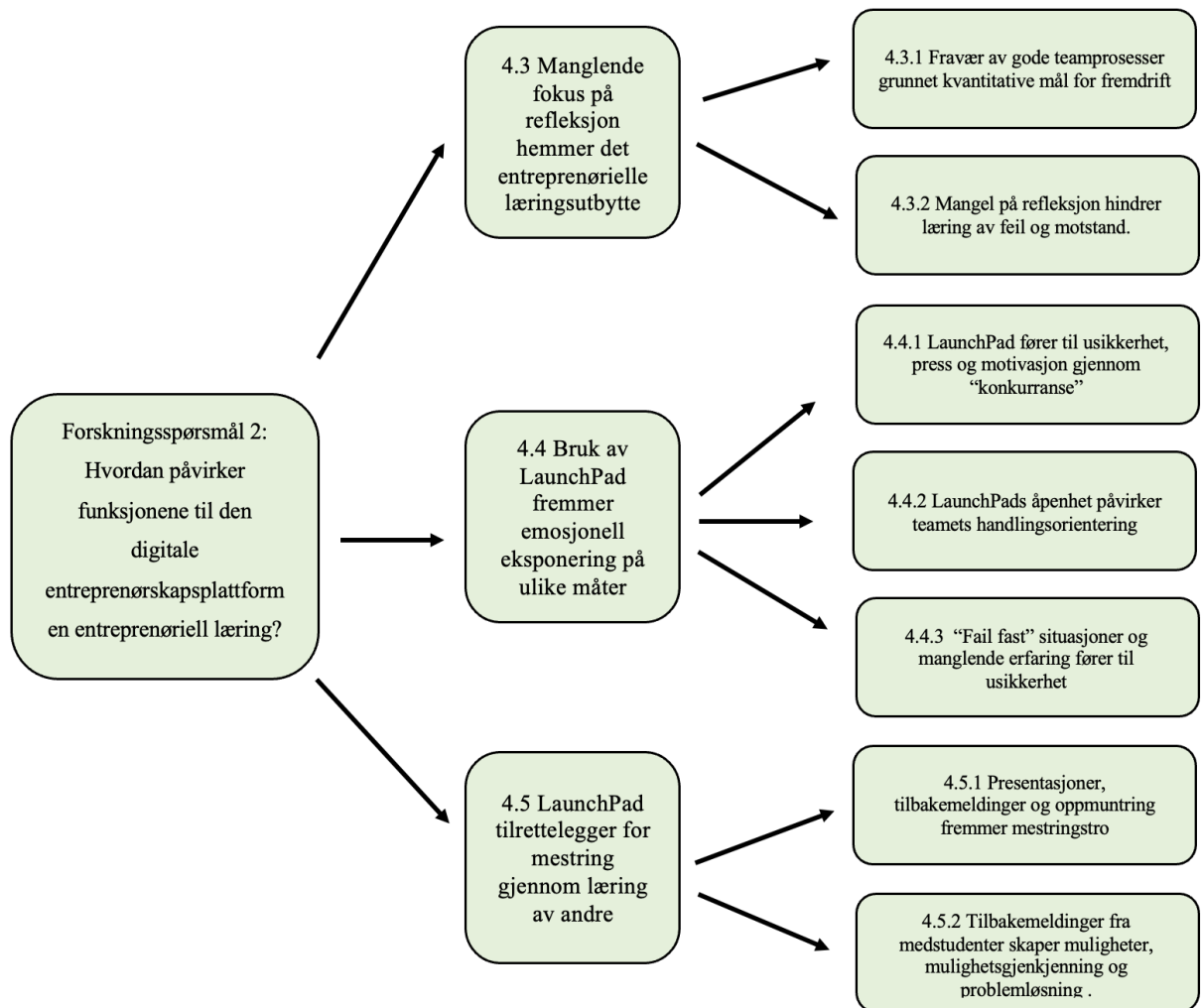
Før vi begynte med studiet meldte vi det inn til NSD for behandling, med all nødvendig informasjon angående innsamling, behandling og oppbevaring av data. Da dette ble godkjent utformet vi et informasjonsskriv og et samtykkeskjema i tråd med retningslinjene til NSD. Dette inneholdt generell informasjon om prosjektet, hvordan datainnsamlingen skulle foregå og hvordan vi kom til å lagre dataene etterpå. Våre intervjuobjekter bekymret seg lite om konfidensialitet ettersom de ikke delte noe "hemmelig", vi valgte likevel å være nøye med personvern og anonymisert alle deltakerne, og kodet informasjonen vi hentet fra intervjuene. Dataene har blitt lagret på en sikker database og vil slettes så fort studiet er ferdig.

## 4. Analyse og funn

I dette kapittelet vil vi presentere funnene fra analysen vår. Vi har valgt å strukturere funnene ved hjelp av tematisk analyse hvor fem delkapitler representerer hvert sitt hovedtema. Disse er formet ut ifra våre forskningsspørsmål, illustrert i Figur 7. Hvert delkapittel starter med en introduksjon av hovedtema før det går dypere inn i underkapitlene, hvor fokuset er å presentere essensen i funnene. Sitater vil bli brukt gjennomgående for å bygge opp under disse. Avslutningsvis vil hvert kapittel oppsummeres.

Hovedtemaene er; *LaunchPad skaper muligheter for selvregulert læring i team, LaunchPad motiverer til fremdrift i team, Manglende fokus på refleksjon hemmer det entreprenørielle læringsutbytte, Bruk av LaunchPad fremmer emosjonell eksponering på ulike måter og LaunchPad tilrettelegger for mestring gjennom læring av andre.*





Figur 7. Viser forskningsspørsmålene og deres kobling til temaene i den tematiske analysen.

## 4.1 LaunchPad skaper muligheter for selvregulert læring

Gjennom analysen ser vi at emnet INN340 sammen med bruk av LaunchPad er med på å skape muligheter for praksis og selvregulert læring. Ut ifra dette har vi valgt å dele kapittelet inn i tre undertemaer: *LaunchPad som verktøy for egen læringsprosess*, *LaunchPad bistår teamene gjennom faglig strukturering av læringsprosessen* og *LaunchPad tilrettelegger for ny kunnskapsinnhenting på en bedre måte enn tradisjonell pensumlesing*. Gjennom disse underkapitlene beskriver vi funn knyttet til hva som fremmer muligheter for selvregulert læring.

#### 4.1.1 LaunchPad som verktøy for egen læringsprosess

Det kommer frem i analysen at studentene opplever å få ansvar for egen læringsprosess gjennom å planlegge og styre et eget prosjekt. LaunchPad er et arbeidsverktøy som gjør det lettere for studentene å organisere prosjektet sitt ved hjelp av rommene Leaderboard og Team presentations, samt BMC og videoene til Steve Blank. Studentene ilegges mye frihet i arbeidet og majoriteten av informantene gir uttrykk for at dette er positivt. De kan hente inspirasjon fra medstudenter, videoene og annen relevant litteratur helt fra idestadiet. Disse faktorene er med på å gi studentene kontroll over egen læringsprosess. Dette ser vi er i tråd med selvregulert læring, som Panadero og Alonso Tapia (2014) definerer som kontrollen studentene har over egen kognisjon, atferd, egne følelser og motivasjon gjennom bruken av personlige strategier for å nå målene de har satt seg. Dette poenget kommer frem i sitatet under:

*B2 - "... det ble ikke staket en kurs for deg, men du kunne velge veldig mye fin innputt som du kunne velge å oppsøke selv og tolke på egen hånd. Så LaunchPad vil jeg si har vært veldig god for den entreprenørielle læringsprosessen, fordi vi har fått kunne plukke opp litt det vi vil."*

Informanten uttrykker at teamet setter pris på å kunne bestemme selv hvilken informasjon og innsikt de ønsker å bruke og forme sin egen læringsprosess ut ifra det. Dette er i samsvar med selvregulert læring da studentene får muligheten til å sette egne mål og kontrollere sine motivasjoner og holdninger inn mot prosjektet. Informanten uttrykker også at LaunchPad har vært avgjørende for teamets entreprenørielle læringsprosessen, og vi tolker det slik at plattformens funksjoner bidrar i denne prosessen ved å gi studentene kontroll over egen læring. Vi ser også individuelle forskjeller innad i teamene med tanke på forståelsen og bruken av LaunchPad, noe som viser at plattformen ikke bare påvirker teamet, men også enkelte teammedlemmer. E3 beskriver nedenfor sin relasjon til plattformen:

*E3: "Jeg slet kanskje litt med å kartlegge de ulike tingene inne på LaunchPad, jeg merket jo litt sånn selv og jeg hørte fra andre grupper når man har snakket sammen atte, man glemmer å føre et intervju eller man vet ikke helt hva man skal fylle ut."*

Ut ifra det informanten sier tolker vi det slik at vedkommende opplevde bruken av LaunchPad som utfordrende. Fokuset ble tatt vekk fra prosjektet på grunn av frustrasjon knyttet til dårlig

forståelse for plattformen og dens funksjoner. Dette kan ha vært hemmende for informantens læringsprosess, og informantens bidrag inn i prosjekt kan ha ført til negative innvirkninger på teamets fremdrift. Vi ser ut ifra teorien om selvregulert læring at informantens evne til å kontrollere egen atferd påvirkes negativt og at LaunchPad kanskje, ikke i dette tilfellet, er et godt verktøy som tilrettelegger for selvregulert læring. Det viser også at god opplæring er helt nødvendig om verktøyet skal gi gevinster for læring.

#### 4.1.2 LaunchPad bistår teamene gjennom faglig strukturering av læringsprosessen

Struktur kommer frem som en av de mest sentrale funksjonene LaunchPad bidrar med. Majoriteten av informantene nevnte at plattformen egner seg godt til å samle all informasjon et fint sted, samt at loggføringsfunksjonen bidro til struktur. Informantene uttrykker at denne funksjonen har vært fin å ha i forhold til å holde orden på intervjuer og innsikt, men også for å kunne se hvordan man ligger an i forhold til den forventede prosessen til emnet, som vist i sitatet under:

*A1 - "Og få satt det her sammen på en mer strukturert måte enn det jeg klarer i hodet mitt. Som da gir mulighet til å skape noe, se dynamikker, se hvordan ting henger sammen og skape fremgang i prosjektet."*

Det kommer frem av sitatet over at informanten og teamet brukte LaunchPad for å strukturere innsamlet informasjon, og sammenlignet sin egen arbeidsprosess med videoene til Steve Blank og de andre teamene. Det kan tolkes at studentene setter pris på plattformens åpenhet og muligheten til å følge medstudentene. Vi tolker det også slik at LaunchPad fungerer som støtteverktøy for studentenes læringsprosess, og gjør det enklere å ta kontroll over egen læring. Videre tolker vi det som at studentene ville hatt problemer med å ha god struktur og å holde oversikt over prosjektet mye på grunn av den lange tidsperioden og mengden med innhentet informasjon. Sitatet under poengterer dette:

*G1 - "Spesielt de intervjuene, fordi det var veldig oversiktlig og det hadde vært et kaos om vi ikke hadde hatt det, også synes jeg det egentlig var ganske greit med de videoene."*

Det kommer frem i sitatet at uten strukturen LaunchPad skaper ville prosjektet gått saktere fremover og det ville ført til mer kaos. Slik vi ser det kommer det frem at det er vanskelig for studentene å holde oversikt og ha struktur over et prosjekt som strekker seg over en lengre



periode og hvor sluttresultatet er åpent. Vi tolker det derfor slik at LaunchPad tilrettelegger for struktur og fremdrift for hvert enkelt team, da spesielt gjennom funksjonene med å fylle inn gjennomførte intervjuer, BMC og videoene man har sett.

#### 4.1.3 LaunchPad tilrettelegger for ny kunnskapsinnhenting på en bedre måte enn tradisjonell pensumlesing

Gjennom analysen har det vist seg at flere av informantene syntes videoene var et godt hjelpemiddel og verktøy for læring av pensum. Videoene fungerte også godt som et rammeverk for hvilke faser studentene skulle følge for sitt prosjekt. De tilrettelegger derfor til ny kunnskap og handling for de studentene som velger å se videoene og ta inspirasjon fra disse. Åpenheten til LaunchPad tvinger studentene til å se videoene, men det går på hver enkelt students selvdisciplin om de faktisk tar til seg innholdet eller ikke. Det er mulig å la videoene spille i bakgrunnen og dermed gi andre et inntrykk av at de har sett videoene. Vi tolker det slik at noen velger å gjøre dette på grunn av en følelse av overvåking. Til tross for dette fikk vi inntrykk av at flere av informantene ønsket å følge prosessen som vises i videoene og at det påvirket dem til å ta valg, samt for å holde følge med resten av klassen. Sitatet under får frem dette:

*B3 - "Når du har sett videoene og har en refleksjon over hva som har blitt snakket om der så stiller du mye sterkere til timen eller til neste teammøte."*

Her kommer det frem at informanten mener videoene var verdifulle for egen læring og videre arbeid med prosjektet. Vi tolker det som at videoene var instrumentelle for at studentene skulle tilegne seg ny metodekunnskap for å utvikle sine ideer, som videre ville bidra til struktur og progresjon for prosjektet. Dette fordi videoene ansvarlig gjør studentene for egen læring, da dette er en av måtene å tilegne seg pensum på. Det er også synlig blant medstudenter og undervisere hvem som har sett videoene og ikke, noe som kan motivere studentene til å gå i gang med å lese pensum. Som påpekt av informanten i sitatet under:

*A2 - "Disse videoene, var veldig fine og at det var en plan for hvor mange du skulle se til neste gang og at det var synlig om du faktisk hadde sett de eller ikke. Igjen så tvinger det folk til å faktisk gjøre noe."*

I sitatet over påpeker informanten at videoene fremmer fremdrift og selvdisciplin, dette blir forsterket gjennom at alle kan se hvem som har sett videoene og ikke. Vi tolker det slik at ingen av studentene ønsker å ligge bak skjema eller bli sett på som en som ikke arbeider. Ut

ifra det informantene over sier kan vi tolke det slik at LaunchPad bidrar til at studentene handler og at den skaper struktur, samt rom for refleksjon. Dette fordi studentene kan sammenligne seg med hverandre, reflektere over hvor de er i prosessen og hva de har gjort i forhold til innholdet i videoene.

#### 4.1.4 Oppsummering

Oppsummert ser vi at muligheten til å kunne styre sitt eget prosjekt gir studentene en større grad av frihet ettersom studenten selv har ansvar for egen læring. For å lykkes med dette tar studentene i bruk LaunchPad for å strukturere arbeidet sitt og følge videoene for faglig støtte. I tillegg til dette påpeker informantene at plattformen er et fint sted å samle alt av tanker og informasjon på, og at dette bidrar til at de lettere kan holde oversikt og se nye muligheter underveis i læringsprosessen.

## 4.2 LaunchPad skaper fremdrift på bekostning av kvaliteten på læring

Gjennom analyseprosessen kom det frem at majoriteten av våre informanter opplevde at LaunchPad bidro til fremdrift. Vi tolker det dit hen at LaunchPad påvirker studentenes motivasjon for fremdrift gjennom åpenhet i form av kontinuerlig loggføring og deling av informasjon på plattformen. Vi har to undertemaer som tar for seg de mest sentrale delene ved plattformen, disse er; *LaunchPad åpenhet skaper rom for fremdrift* og *Kontinuerlig loggføring påvirker kvaliteten på læring*. Disse temaene vil videre gi en dypere forståelse for hvordan LaunchPad påvirker studentenes motivasjon, samt hvordan den bidrar til fremdrift i team.

### 4.2.1 LaunchPads åpenhet skaper fremdrift

Gjennom analysen viser det seg at LaunchPads åpenhet gir rom for fremdrift ved at studentene kan følge hverandres prosess. Studentene har muligheten til å foreta valg basert på medstudenters arbeid og erfaring. Åpenheten gjør at studentene kan se hverandres fremdrift og eventuelle feil som kan bidra til at de tar dette i betraktning i sin egen prosess. Denne åpenheten kan skape både motivasjon og inspirasjon for egen arbeidsprosess. Vi ser at dette har en klar sammenheng med vikarierende læring, hvor teamene sammenlikner seg med hverandre og tar med seg ny lærdom inn i sin egen læringsprosess (Bandura, 1977). Sitatet nedenfor understreker dette:

*B2 - “Jeg tror for klassen er åpenheten uten tvil positivt, sånn utropstegn, jeg tror det at man kunne se på hverandre, hjelpe hverandre og få ideer, jeg tror det var bare positivt, hvert fall sånn jeg opplevde det.”*

Informanten ser på åpenheten LaunchPad gir som noe positivt, både for sin egne del og medstudentenes. Vi tolker det slik at åpenheten gir studentene muligheten til å observere hverandre, til å samarbeide på tvers av teamene, lære av hverandre og skape rom for fremdrift sammen. I tillegg til faktorene nevnt over kommer det frem at studentenes kilde til motivasjon har en sentral rolle for økt fremdrift. Sitatet nedenfor understreker dette:

*D1 - “Ja, også er det den der motivasjonsboosten som jeg snakket om at man ser statistikken over hvor mange intervjuer de andre har hatt og hvor mange videoer man har sett osv. Så får man lyst til å gjøre mer da.”*

Informanten over uttrykker at det er positivt å kunne se hva de andre teamene gjør, og at dette gir motivasjon til eget arbeid. Muligheten til å se antall intervjuer til de andre teamene førte til fremdrift i prosessen. Vi ser derfor at åpenheten fører til at teamene kan få en følelse av hvordan de selv burde ligge an i prosessen og at LaunchPad gir studentene muligheten til å lære av hverandre. Til tross for veldig mye positivt ser vi likevel en negativ tendens i forhold til denne åpenheten, dette vil vi gå nærmere inn på i neste underkapittel.

#### 4.2.2 Kontinuerlig loggføring påvirker kvaliteten på læringen

Gjennom kurset må studentene kontinuerlig loggføre alt de gjør gjennom LaunchPad, noe som vises i Leaderboard. Det vil si at de må legge inn intervjuer, innsikter fra disse og oppdatere BMC. Gjennom analysen har det kommet frem at den kontinuerlige loggføringen og at studentene helst skal gjennomføre 10 intervjuer i uken, har ført til at flere av informantene opplevde tidspress. Videre kommer det frem at dette har ført til stress og usikkerhet, som igjen kan påvirke kvaliteten på læring. Sitatet under påpeker dette:

*C4 - “Jeg tror uten plattformen så hadde var nok ikke, ka skal man si, ikke stresset så mye med å få tak i nok intervjuobjekt ...”*

Informanten påpeker at de ikke ville stresset så mye med å få tak i intervjuobjekter om det ikke hadde vært for kravet om 10 intervjuer i uken og loggføringen som følger. I tillegg til at den kontinuerlige loggføringen skaper press, kommer det frem at LaunchPad sin åpenhet

påvirker kvaliteten på læring på grunn av dette presset. Vi tolker det slik at dette pushet har ført til at noen av informantene og deres team har tatt valg ut ifra hva som ser best ut på Leaderboard, i stedet for å finne intervjuobjekter av god kvalitet. Så vi tolker det videre slik at dette pushet går på bekostning av god læring.

Det å loggføre gjør at studentene kjenner på usikkerhet og prestasjonspress overfor medstudenter, dette kan være med på å hemme kvaliteten på informasjonen de innhenter, og deres læringsutbyttet. Vi ser at denne loggføringen også er med på å skape motivasjon og fremdrift nettopp på grunn av at de ser sin egen progresjon opp imot medstudenters. Informanten i sitatet under beskriver den positive siden ved kontinuerlig loggføring og åpenhet:

*E3 - "Jeg tenkte aldri over at de så vår, men jeg gikk inn og så på de andre sine, koste meg litt ved å se andres fremgang, målte oss med de andre."*

På den andre siden ser vi at dette presset ikke påvirker alle informantene i like stor grad. Informanten over synes det var greit å se andres fremdrift og så ikke ut til å la seg påvirke av loggføringen og at medstudenter kunne se deres progresjon. Dette kan komme av at presset er større når man ligger dårlig an i forhold til andre medstudenter når det kommer til oppdateringene på LaunchPad. Vi tolker det derfor slik at følelsen av å måtte prestere påvirkes av plattformens åpenhet. De teamene som ikke har loggført intervjuer, kjenner på et større press enn de som har gjort det. Ut ifra analysen ser vi at informantene legger press på seg selv i forhold til å opprettholde et visst nivå, på grunn av at alt er synlig gjennom LaunchPad.

#### 4.2.3 Oppsummering

Oppsummert ser vi at det er enighet blant majoriteten av informantene om at LaunchPad fører til fremdrift. En av de viktigste faktorene for denne fremdriften er plattformens åpenhet. Denne åpenheten er med på å skape samarbeid og motivasjon for handling. På den andre siden er denne åpenheten negativ, og forbindes med press. Dette presset skapes på grunn av kravet om å loggføre og åpenheten som belyser studentenes arbeid i forhold til resten av klassen.

### 4.3 Manglende fokus på refleksjon hemmer det entreprenørielle læringsutbyttet

Informantene har hatt både positive og negative følelser i forhold til det å reflektere. Generelt sett gir informantene uttrykk om at det har vært lite fokus på refleksjon og at dette var noe som ble gjort etter emnets slutt, i form av en refleksjonsrapport. Informantene kommer med flere årsaker til dette, derfor har vi delt 4.3 inn i to undertemaer; *Fravær av gode teamprosesser grunnet kvantitative mål for fremdrift* og *Mangel på refleksjon hindrer læring av feil og motstand*.

#### 4.3.1 Fravær av gode teamprosesser grunnet kvantitative mål for fremdrift

Ut ifra analysen kommer det frem at fokuset til studentene har vært å samle inn et bestemt antall intervjuer i uken og loggføre disse. Dette representerer kvantitative mål for fremdrift, da studentene er nødt til å gjennomføre 10 intervjuer i løpet av en uke. Flere av informantene har gitt uttrykk for at dette tok mye oppmerksomhet, energi og tid. Det kom frem at dette førte til press i forhold til å vedlikeholde fremdriften til det punktet at det gikk ut over prosesser i teamet. Dette kan være prosesser som rollefordeling i team, samarbeid i team og de ulike teammedlemmenes eierskap til prosjektet. Ut ifra dette tolker vi det slik at det ikke ble utviklet gode rutiner for refleksjon i team, samt at det gikk ut over samarbeidet i team. Under beskriver informanten deres tilnærming til diskusjon og refleksjon i teamet i løpet av prosjektet:

*C4 - "Jeg tror vi hadde det ukentlig, vi diskuterte både gruppeprosessen, men også progresjonen på selve prosjektet, progresjonen på prosjektet reflekterte vi kanskje mest over. Også var det av og til at vi hadde sanne diskusjoner på gruppedynamikken og oppgavefordeling og sånt."*

Sitatet over viser til at det har vært rutiner på plass for å skape diskusjon, men at det ikke nødvendigvis har vært fokus på å reflektere over teamprosessen og prosjektet på et høyere nivå. Refleksjonen som ble gjort handlet mer om neste steg, enn å reflektere over opplevelsene og det å lære av de underveis i prosessen. Denne typen refleksjon er overfladisk og fører ikke til et høyere nivå av læring. Vi tolker det derfor slik at tidspress har ført til mangel på rutiner for refleksjon, som deretter har gått ut over læringsutbytte og samarbeid i team. I sitatet under kommer det frem grunner til dette:

*E2 - "Mye av tiden gikk på å ta intervjuer som ikke var like relevante, trengte mer tid til diskusjon og refleksjon, tallpresset var der."*

Informanten beskriver at fokuset på fremdrift til tider ble altoppslukende og førte til at refleksjon ikke ble prioritert. Det kom frem i analysen at dette presset er individuelt og at informantene påvirkes i ulik grad. Det kan være tanker om egne prestasjoner og ønske om å følge progresjonen som er forventet i emnet som går utover teamets evne til å reflektere. Vi tolker det slik at et overdrevent fokus på fremdrift, hemmer det entreprenørielle læringsutbyttet som følge av at informantene ikke prioriter refleksjon underveis i prosessen. Denne mangelen på refleksjon kan gjøre det vanskelig for studentene å huske på hva fokuset med emnet er, nettopp det med å lære seg entreprenørielle ferdigheter og å bruke forretningsmodeller.

#### 4.3.2 Mangel på refleksjon hindrer læring av feil og motstand

En av læringsdimensjonene er læring av feil og motstand, denne er tett knyttet opp til refleksjon. Grunnen til dette er at denne dimensjonen ikke kan skje med mindre dypere refleksjon blir praktisert. Gjennom analysen ser vi at flere av informantene har mistet muligheten til å lære av feil og motstand, dette på grunn av tidspresset studentene blir utsatt for ved bruk av LaunchPad. Og at store deler av deres fokus har vært på å kunne gjennomføre og loggføre nok intervjuer, fremfor å faktisk se på det de har gjort og grunnen til at de har gjort det. Dette beskrives i sitatet under:

*G1 - "Skulle ha så sykt mange intervjuer, tok mye tid, ikke mye tid til refleksjon, burde hatt mer fokus på det!"*

Informanten påpeker at teamet ikke hadde stort fokus på refleksjon, til tross for dette innså de i ettertid at dette hadde hatt stor verdi og at de skulle gjort mer av det. Pittaway et al. (2011) sier at læring har en tendens til å bli mer effektiv når en reflekterer over hva en har lært underveis. Og vi tolker det dit hen at manglende refleksjon underveis i prosessen har ført til at studentene har gått glipp av viktige og betydelige endringer i selvbevisstheten som følge av for lite tid og fokus på refleksjon. Dette kommer frem i sitatet under:

*B1 - "Men samtidig så tror jeg det kan være litt hemmende også at det er så veldig fokus på, antall intervjuer da for eksempel, ukentlig progresjon og at det hemmer litt kvaliteten i intervjuene man har da."*

Informanten påpeker at noen av intervjuene de gjennomført ikke var like relevante og var av dårlig kvalitet på grunn av feil fokus. Vedkommende beskriver selv at dette fokuset på intervjuer kunne være hemmende, da de tenkte mer på kvantitet fremfor kvalitet. Gjennom analysen fikk vi inntrykk av at flere synes dette til tider var problematisk og at det tok fokuset vekk fra selve prosjektet. Og at det handlet mer om å ligge foran enn å faktisk finne nyttig innsikt. Vi tolker det også slik at dette fokuset har gått utover læringsutbytte til studentene i form av at de mister muligheten til å transformere erfaring til kunnskap gjennom refleksjon.

#### 4.3.3 Oppsummering

Oppsummert ser vi at manglende rutiner for refleksjon fører til fraværende bevissthet rundt samarbeid i team og at det hindrer studentene i å lære av feil. Studentene legger et stort press på seg selv med tanke på antall intervjuer som skal gjennomføres hver uke, dette fører til at LaunchPad utsetter studentene for tidspress. Dette presset fører til at teamene i liten grad bruker tid på å reflektere underveis i prosessen og hvorfor de gjør som de gjør. Studentene tar seg ikke tid til refleksjon, noe som igjen kan hemme både læringsutbytte og fremdriften deres.

#### 4.4 Bruk av LaunchPad fremmer emosjonell eksponering på ulike måter

Det kommer frem i analysen at flere av informantene har følt på stress, usikkerhet og press gjennom Leaderboard og kravet om å kontinuerlig oppdatere på LaunchPad. Dette kommer blant annet av plattformens åpenhet og emnets utforming, noe som også har ført til at studentene har følt seg overvåket og prestasjonspresset har blitt høyere. I dette kapittelet vil vi se nærmere på disse funnene gjennom undertemaene: *LaunchPad fører til usikkerhet, press og motivasjon gjennom "konkurransen", LaunchPads åpenhet påvirker teamets handlingsorientering og "Fail fast" situasjoner og manglende erfaring fører til usikkerhet.* Disse temaene vil gå i dybden på hva slags emosjonell eksponering vi tolker studentene har følt på gjennom arbeidet med prosjektet, samt grunnen til at de har kjent på disse følelsene.

#### 4.4.1 LaunchPad fører til usikkerhet, press og motivasjon gjennom “konkurransse”

Basert på LaunchPad sin åpenhet og Leaderboard har vi gjennom analysen sett at flere av informantene har opplevd en viss “konkurransse”. Det kommer også frem i analysen at studentene opplever å bli utsatt for kritiske hendelser som fører til usikkerhet, press og motivasjon, som følge av dette. Vi tolker det derfor slik at kontroll over følelser er viktig når studentene møter på disse kritiske hendelsene (Panadero & Alonso Tapia, 2014). Videre kommer det også frem at denne “konkurransen” skapes av studentene selv, men også av undervisere ettersom Leaderboard tas opp i klasserommet fra tid til annen og viser progresjonen til alle teamene. Dette poengteres i sitatet under:

*B4 - “Ja, det ble jo veldig synlig da, alt var jo mulig å klikke seg inn på. Men samtidig følte jeg ikke at det tok overhånd i form av at folk febrilsk sjekket hva vi hadde gjort uke til uke og hva som var det positive vi hadde fått til, det var mer sånn hvor mange intervjuer har dere holdt type konkurransse ...”*

Informanten følte på en viss “konkurransse” når det kom til antall intervjuer de ulike teamene hadde gjennomført, samtidig som vedkommende ikke følte noe særlig på plattformens åpenhet. Ut ifra dette tolker vi det slik at fokuset lå på hvor mange intervjuer teamene hadde gjennomført, samt hvordan egen progresjon var i forhold til de andre teamene. Dette fokuset ser vi at har ført til press og usikkerhet blant studentene, fordi arbeidet de gjør blir eksponert for de andre i klassen. Gjennom analysen ser vi likevel at majoriteten av informantene opplevde denne “konkurransen” som noe positivt, dette på grunn av økt konkurranseinstinkt blant studentene og ønsket om å være best. Vi tolker det slik at denne positive innstillingen til “konkurransen” ga flere av informantene motivasjon, noe sitatet under poengterer:

*C4 - “... plattformen gjorde at vi opplevde et snev av konkurransse i faget, noe som motiverte oss til å ha progresjon, så uten plattformen så ville vi nok mistet både konkurranseaspektet og det der presset til å på en måte ha 10 intervjuobjekt hver uke.”*

I sitatet over kommer det frem at informanten opplevde “konkurransse” underveis i emnet. I dette tilfellet opplevde ikke informanten dette som noe negativ, men heller noe som motiverte til progresjon i eget prosjekt. Videre tolker vi det slik at studentenes forhold til dette med “konkurransse” preges av hvordan de selv er som person. Noen lar seg motivere og trives under press, mens andre kan føle på usikkerhet og stress på grunn av det. Vi tolker det derfor slik at denne “konkurransen” er med på å både hemme og fremme fremdriften til teamene.



#### 4.4.2 LaunchPads åpenhet påvirker teamets handlingsorientering

LaunchPad sin åpenhet har vært med på å påvirke teamenes handlingsorientering. Det kommer tydelig frem gjennom analysen at det er funksjonene Leaderboard, BMC og videoene som har påvirket dette mest, fordi det er synlig om noe har blitt gjort eller ikke. Det kom også frem at flere av informantene irriterte seg over teammedlemmer som ikke arbeidet eller bidro til prosjektet. Vi tolker det slik at dette har vært en påkjenning for de informantene som ønsket gode resultater og selv har en god arbeidsmoral. I sitatet under kommer dette frem:

*E2 - "... maste en del på teamet om å se videoene, man ser jo veldig tydelig hvem som ikke har sett videoene, jeg var opptatt av den faglige basiskunnskapen og ønsket at alle skulle se videoene"*

Informanten begynte å mase på sine teammedlemmer, fordi de var sent ute med å se videoene. Vedkommende hadde selv et sterkt ønske om at alle i teamet skulle se alt av videoer for å tilegne seg nyttig kunnskap som de trengte for å planlegge neste handling. Vi tolker det ut ifra dette at LaunchPad har påvirket teamets handlingsorientering i form av at ikke alle i teamet bidro inn i prosessen, som da gikk på bekostning av handling for å oppnå fremdrift. Gjennom analysen ser vi også at den kontinuerlige loggføringen og tidspresset stimulerte til handling, dette fordi studentene ble tvunget til å ta aksjon for å skape fremdrift i prosjektet. Sitatet under tar for seg dette:

*G2 - "Og loggføringen igjen det da med tidsfrister og sånt satte en standard, og jo lengre inn du kom i caset jo mer stagnerte det fordi folk hadde case som gjorde det vanskelig. Men jeg tror jo også det setter en forventning i starten så du får ganske høy eksponering i begynnelsen også flater den litt ut, men det det stimulerer til handling da."*

Informanten legger frem at jo lenger ut i prosessen teamet kom, jo vanskeligere ble det å foreta handling. Mye av grunnen til dette kan være at noen team har "Business to Business" (B2B) prosjekter som gjør det vanskeligere å innhente intervjuobjekter, da dette er mer komplekst og mindre tilgjengelig. I motsetning til "Business to Consumer" (B2C) som har bedre tilgang på relevante kunder og brukere, dette på grunn av færre krav til intervjuobjektet. Vi tolker det derfor slik at prosjektet utvikler seg og ekspanderer underveis i prosessen og at teamet går tomt for ressurser og tid, spesielt med tanke på teamene med en B2B modellen.

#### 4.4.3 “Fail fast” situasjoner og manglende erfaring fører til usikkerhet

På bakgrunn av at ikke alle studentene har erfaring med denne type plattform og form for læring, ser vi gjennom analysen at flere av informantene har følt på usikkerhet. Dette gjennom mangel på erfaring og tidspresset studentene følte på ved bruk av plattformen, som igjen har ført til at de møtte på kritiske hendelser og feil. I denne sammenhengen ble det nevnt såkalte “fail fast” situasjoner. Disse situasjonene møter studentene på når de finner feil med prosjektet sitt og må ta i bruk nye tiltak og muligheter for å løse feilene. Dette kommer frem i sitatet under;

*B1 - “Og kanskje et faktum med dette når de snakker om fail fast prinsippet, at det er viktig å forkaste det hvis man ikke har tro på det. Hvordan kan vi sammen bidra til å fail faster?”*

I sitatet over kommer det frem at informanten ser på det som lurt å forkaste ideer i tidlig fase for å komme lenger med en annen ide. Vi tolker det slik at disse “fail fast” situasjonene oppstår på grunn av tidspresset studentene blir utsatt for. Dette fordi noen ideer trenger mer tid for å lykkes, og det kommer frem at studentene ikke har denne tiden. Ut ifra dette kan vi tyde at disse “fail fast” situasjonene har en påvirkning på studentenes handlingsorientering.

Gjennom analysen kommer det også frem at noen av informantene har møtt på vanskelige situasjoner hvor de har måttet ta en pivot for å komme seg videre i prosessen. Dette kommer frem i sitatet nedenfor:

*B1 - “Vi fokuserte på kostnad, det var hele grunnen til at vi måtte gjøre en pivot ut i prosjektet, fordi den ene ideen vår kostet alt for mye.”*

Som informanten sier valgte teamet å ta en pivot på grunn av for høye kostnader på den ene ideen de hadde og manglende tid i emnet INN340. Så også her ser vi at studentene har stått ovenfor en “fail fast” situasjon, hvor de har måttet gjøre en større endring for å komme videre i arbeidsprosessen sin og gå vekk fra en ide til en annen. Vi tolker det slik at usikkerheten og tidspresset studentene blir utsatt for fører til at de tar for raske handlinger og avgjørelser underveis i prosessen hvor de møter på vanskelige situasjoner og ikke har nok erfaring med dette.

#### 4.4.4 Oppsummering

Oppsummert ser vi at LaunchPad fremmer emosjonell eksponering gjennom stress, usikkerhet og press. Studentene blir påvirket av dette gjennom plattformens åpenhet, spesielt gjennom Leaderboard og Team presentations. Disse funksjonene er med på å skape en viss konkurranse blant temaene, som igjen har ført til at studentene fokuserte mer på antall intervjuer og hentet motivasjon ut ifra det. Det kommer også frem at plattformens åpenhet påvirker teamets handlingsorientering, dette fordi alle kan se hva hverandre gjør. Studentene blir også utsatt for tidspress og usikkerhet som viser seg å ha skapt vanskelige situasjoner for studentene, hvor de har møtt på “fail fast” situasjoner, som kan føre til at de må ta en såkalt pivot.

#### 4.5 LaunchPad tilrettelegger for mestring gjennom læring av andre

En av dimensjonene for læring er å observere og lære av andre. Denne dimensjonen er særlig aktuell i entreprenørskapsutdanningen da presentasjoner og tilbakemeldinger er en sentral del av undervisningsmetodikken. LaunchPad legger til rette for dette gjennom åpenheten, hvor studentene har muligheten til å se Leaderboard, men også Team presentations. I tillegg til å lære av andres erfaringer er også tilbakemeldingene og presentasjonene med på å øke studenters mestringstro ettersom de opplever bekreftelse gjennom disse kanalene. I dette kapitlet vil vi videre analysere hvordan denne åpenheten og flere av LaunchPad sine funksjoner påvirker hvordan studentene lærer av hverandre. Og hvordan disse kan være med på å bidra til, mulighetsutvikling og problemløsning, samt mestringstro. Vi deler derfor undertemaene inn i; *Presentasjoner, tilbakemeldinger og oppmuntring fremmer mestringstro og Tilbakemeldinger fra medstudenter skaper muligheter, mulighetsgjenkjenning og problemløsning.*

##### 4.5.1 Presentasjoner, tilbakemeldinger og oppmuntring fremmer mestringstro

LaunchPad sin åpenhet er med på å gjøre det mulig for studentene å observere og lære av hverandre. Dette tilrettelegger LaunchPad for gjennom det digitale rommet, Team presentations, denne er tett knyttet opp til mestringstro. Flere av informantene mener denne har vært avgjørende med tanke på mestring og fremdrift, og de påpeker at flere sider ved presentasjoner og tilbakemeldinger har hatt innvirkning på deres læring. Noen informanter gir uttrykk for at det til å begynne med var ubehagelig å presentere da denne formen for

undervisning var veldig ny, men at dette ubehaget forsvant i løpet av semesteret. Slik som sitatet nedenfor understreker:

*B2 - "På starten var det kjempeubehagelig, sånn på ordentlig, men sånn etter den første presentasjonen og andre, så skjønner man jo hvor i samme båt man er og da var det ikke noe farlig, og det var ingen som brukte det mot deg på noe som helst måte."*

Informanten gir uttrykk for at presentasjonene var ubehagelig til å begynne med, men at det etter en stund ikke var noe farlig. Vi tolker det slik at dette ubehaget i utgangspunktet knyttes til det ukjente og usikre, da flere av informantene fra tidligere hadde liten eller ingen erfaring med å presentere foran andre. Videre gjennom analysen så vi at informanten kommer over sitt ubehag for å presentere da vedkommende innså at medstudenter var støttende og oppmuntrende. Vi tolker det slik at denne formen for støtte og oppmuntring bidrar til mestringstro for studentene, og at det skaper et godt sosialt samarbeidsmiljø. På den andre siden er det flere informanter som gir uttrykk for at det å presentere er lett og ikke bringer med seg noe usikkerhet. Det kommer frem i analysen at majoriteten av informantene så på presentasjoner og tilbakemeldinger som noe utelukkende positivt, noe som gjenspeiler seg i sitatet under:

*B2 - "Ja det vil jeg faktisk si er tilbakemelding da, for da får du hint og triks på "nå er dere på jordet eller nå nærmere dere dere noe eller her er kontakter." og sånt da, jeg syns det ga meg mest, uten tvil."*

Informanten over beskriver hvordan tilbakemeldinger gitt i LaunchPad har hatt størst påvirkning på deres læring. Vedkommende mener tilbakemeldingene har hjulpet deres team med å se ting de selv kanskje ikke ville sett, samt at de fikk bekreftelse gjennom tilbakemeldingene. Vi tolker det slik at tilbakemeldingen fra medstudenter var oppmuntrende og at det hjalp på informantenes mestringstro. Videre tolker vi det slik at presentasjonene også ga studentene en bekreftelse, gjennom å se hva andre medstudenter gjorde i sitt eget prosjekt.

#### 4.5.2 Tilbakemeldinger fra medstudenter skaper muligheter, mulighetsgjenkjenning og problemløsning

Et absolutt fellestrekk vi trekker ut fra analysen er informantenes enighet om at tilbakemeldinger fra medstudenter, undervisere og mentorer har vært sentrale for prosjektenes fremdrift. Informantene beskriver prosessen med å presentere prosjektets fremdrift for klassen og få muntlige og skriftlige tilbakemeldinger i Launchpad, som en sentral del av deres beslutningstaking. Vi tolker at grunnen til dette er fordi medstudentene kommer med tips som kan være nyttig for prosjektet, det kan for eksempel være nye kontakter eller ny kunnskap innenfor tema. Videre tolker vi det slik at denne formen for tips er med på å gi informantene rom for muligheter, som deretter gir studentene evnen til å ta valg og handling. Dette beskrives i sitatet under:

*A1- "Tilbakemeldinger fordi de gir deg innsikt som du selv ikke klarer å finne ut av, og gir deg mulighet til å få innspill og refleksjoner som enten gruppen eller du selv ikke helt klarer å se da."*

Som informanten får frem over bidrar tilbakemeldingene til ny innsikt som kanskje teamet selv ikke hadde funnet. Gjennom analysen ser vi at Team presentations er med på å skape rom for muligheter og problemløsning da gjennom enten direkte tips fra medstudenter eller gjennom kommentarer som kan skape diskusjon eller refleksjon i teamet. Vi tolker det slik at dette bidro til diskusjon og refleksjon med tanke på veien videre, og dermed skapte muligheter. Videre tolker vi det slik at dette bidro til mestring med tanke på at de fikk bekreftet av medstudenter om ideen var god eller ikke og hva de gjorde bra. Sitatet nedenfor understreker dette:

*C4 - "Også prøvde vi å lære av tilbakemeldingen, selv om vi noen ganger var frustrert over at folk ikke hadde skjønnet konseptet vårt. Også som sagt var det noen av tipsene som var helt instrumentelle i fremgangen vår."*

Informanten sier at tilbakemeldinger i plattformen har vært avgjørende for teamet sin fremdrift. Til tross for at det til tider var misforståelser mellom teammedlemmene og klassen, på grunn av prosjektets komplekse innhold, prøvde de å lære av tilbakemeldingene. Det ble også rapportert at tilbakemeldinger som gikk direkte på presentasjonen var hjelpsomme i arbeidet og gjorde at de fikk bedre forståelse for hva andre medstudenter tenkte. Vi tolker det

derfor slik at disse positive tilbakemeldingene blant annet har vært med på å skape mestringstro og redusert usikkerhet blant informantene. Og at LaunchPad har vært et verktøy hvor studentene kan støtte hverandre gjennom de ulike utfordringene de møter på.

#### 4.5.3 Oppsummering

Oppsummert ser vi at LaunchPad og rommene, Leaderboard og Team presentations har vært instrumentelle for informantenes læringsprosess og fremdrift. De har hatt muligheten til å observere medstudenter og hente lærdom og erfaring fra dem. Det kommer også frem at dette skaper rom for muligheter og problemløsning, som da kan være med på å skape fremdrift i teamets arbeid. Videre ser vi det slik at denne tilnærmingen til læring av andre gir studentene gode forutsetninger for å takle utfordringer i sammenheng med virkeligheten.

## 5. Diskusjon og refleksjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan undervisere kan ta i bruk digitale verktøy i entreprenørskapsutdanning, og hvordan ulike pedagogiske metoder og læringsdimensjoner har vært med på å påvirke studentenes entreprenørielle læringsprosess. Mer spesifikt har vi studert hvilke effekter den digitale entreprenørskapsplattformen, LaunchPad, har hatt på studentenes læringsutbytte underveis i emnet INN340 Entreprenørskap i praksis, og hvordan denne plattformen har bidratt til entreprenøriell læring.

I dette kapittelet ønsker vi å besvare problemstillingen vår gjennom de to forskningsspørsmålene vi har kommet frem til, dette ved å diskutere våre funn i lys av studiens teoretiske rammeverk.

### 5.1 LaunchPad tilrettelegger for selvregulert læring og fremdrift i team

Studien vår indikerer at det er både positive og negative sider ved bruk av LaunchPad i forhold til studentenes læringsutbytte og autonomi. På bakgrunn av dette vil vi legge frem våre hovedfunn fra analysens første del; *LaunchPad skaper muligheter for selvregulert læring* og *LaunchPad skaper fremdrift på bekostning av kvaliteten på læring* og vårt teoretiske rammeverk, hvor vi vil diskutere vår studie opp mot det første forskningsspørsmålet:

*På hvilken måte kan en digital entreprenørskapsplattform støtte eller hemme selvregulert læring?*

#### 5.1.1 LaunchPad som verktøy for egen læringsprosess

Studien viser at det var positivt for studentene å få muligheten til å kunne sette seg mål, regulere og styre sin egen læringsprosess. I denne prosessen var LaunchPad med på å støtte studentene ved hjelp av Team presentations og utfylling av BMC. Dette viser seg å ha tilrettelagt for selvregulert læring og vært med på å øke studentenes grad av autonomi. Videre bekreftes dette av Panadero og Alonso Tapia (2014) sin teori om selvregulert læring, hvor bruken av personlige strategier for å nå mål studentene har satt seg er av stor betydning. Funnene viser at LaunchPad har stor betydning for studentenes læringsprosess, fordi den

tilrettelegger for praksisbasert undervisning. Denne formen for undervisning er med på å simulere den virkelige verden og sette studentene i situasjoner hvor de er nødt til å styre sin egen læringsprosess ved å gjøre, eksperimentere og problemløse (Pittaway & Cope, 2007).

Videre i funnene kommer det frem at videoene har vært viktige for studentene. De har bidratt til at studentene har kunnet tilegne seg ny metodekunnskap, samt bidratt til struktur og fremdrift. Studien indikerer at LaunchPad bidro med denne strukturen både innad i teamene, i forhold til prosjektet og at dette var avgjørende for studentenes læringsprosess. Dette støttes av GLIDR (2022) som tilsier at LaunchPad er et verktøy for samarbeid i team og et arbeidsverktøy som skaper flyt og struktur. Dette bekreftes gjennom våre funn, da majoriteten av informantene tok opp denne strukturen som en av de viktigste aspektene ved plattformen LaunchPad.

### 5.1.2 LaunchPad skaper fremdrift på bekostning av kvaliteten på læring

Funnene våre indikerer at fremdrift har vært sentralt for studentenes arbeidsprosess, og at LaunchPads åpenhet har påvirket denne fremdriften. Det kommer frem i vår studie at muligheten til å kunne observere medstudenter har hjulpet studentene til å foreta handling og skape samarbeid på tvers av team. I likhet med Bandura (1977) sin teori om vikarierende læring, som beskriver hvordan studentene lærer gjennom å observere andre. LaunchPad skaper denne muligheten gjennom sin åpenhet, som Kubberød og Pettersen (2017) støtter gjennom sin teori om hvordan observasjon av andre er med på å skape et støttende læringsmiljø.

Til tross for mye positivt, kommer det også frem i studien at det er negative sider ved bruk av LaunchPad. Studentene skal i utgangspunktet klare 10 intervjuer i uken, funnene viser at det har ført til at flere av studentene har kjent på et press. På bakgrunn av dette kommer det frem at de har valgt å fokusere på kvantitet fremfor kvalitet ved valg av intervjuobjekter. Dette samsvarer med teorien til Panadero og Alonso Tapia (2014) som tar for seg hvordan studentens mål ikke alltid er orientert mot læring. Studien viser at feil fokus har forhindret studentene fra å klart se hva læringsmålene deres burde være.



### 5.1.3 Oppsummering

Oppsummert viser studien at LaunchPad legger til rette for selvregulert læring og fremdrift. På den positive siden kan studentene styre sin egen læringsprosess ved å bruke LaunchPad, fordi den skaper flyt og struktur i prosjektet. På den negative siden derimot blir studentene utsatt for tidspress, som fører til at de fokuserer på kvantitet fremfor kvalitet. Dette gjør at de mister fokus i forhold til læring og kun fokuserer på fremdriften til prosjektet.

## 5.2 LaunchPad påvirker de entreprenørielle læringsdimensjonene

Gjennom studien vår viser det seg at LaunchPad og dens funksjoner påvirker de entreprenørielle læringsdimensjonene i ulik grad og at plattformen spiller en viktig rolle i forhold til studentenes entreprenørielle læring. I dette kapitlet vil vi ta for oss de resterende hovedtemaene fra analysen vår; *Manglende fokus på refleksjon hemmer det entreprenørielle læringsutbytte*, *Bruken av LaunchPad fremmer emosjonell eksponering på ulike måter* og *LaunchPad tilrettelegger for mestring gjennom læring av andre*, og det andre forskningsspørsmålet vårt, og videre diskutere dette opp mot våre funn og teoretiske rammeverk:

*Hvordan påvirker funksjonene til den digitale entreprenørskapsplattformen entreprenøriell læring?*

### 5.2.1 Manglende fokus på refleksjon hemmer det entreprenørielle læringsutbyttet

Lackéus og Williams Middleton (2011) beskriver i sin studie at den praksisbaserte måten å lære på, gir mulighet for læring på et høyere nivå ved å reflektere over erfaring. Funnene våre viser derimot at teamene har hatt lite eller ingen fokus på refleksjon under arbeidet med sitt prosjekt, til tross for den praksisbaserte måten å lære på. Studien indikerer på bakgrunn av dette at studentene har mistet muligheten til å oppnå fundamentale endringer i sin begrunnelse for handling (Cope, 2003). Dette kan medføre at læring på et høyere nivå svekkes, og dermed hemmer studentenes entreprenørielle læringsutbytte.

Funnene i studien viser videre at kontinuerlig loggføring og presentasjoner skapte tidspress, som var av en av grunnene til mangel på refleksjon ved bruk av LaunchPad. Dette har ført til at teamene ikke har tatt seg tid til å lage gode rutiner for refleksjon underveis i prosessen.

Studien påpeker derfor at tidspress og mangel på refleksjon har tatt fra studentene muligheten

til å oppnå et høyere nivå av læring, samt å lære av feil og motstand. Dette bekrefter Pittaway et al. (2011) i sin studie; som belyser at studenter oppnår akselerert og transformativ læring under vanskelige situasjoner eller kriser. Cope (2003) påpeker videre i sin studie at læring av feil og motstand er tett knyttet opp til refleksjon og at denne type læring ikke kan skje med mindre høyere nivå av refleksjon blir praktisert. Kolb (1984) påpeker også at refleksjon er en viktig prosess der kunnskap utvikles fra erfaring. Funnene i denne studien bekrefter at studentene har hatt lite fokus på refleksjon underveis i prosessen og at de i ettertid har innsett verdien av å reflektere, dette i emnets slutt i form av en refleksjonsrapport. På bakgrunn av dette indikerer funnene at mange av studentene hadde hatt et større utbytte av emnet, om det hadde vært mer fokus på å tilrettelegge for refleksjon.

### 5.2.2 Teamets forhold til emosjonell eksponering

Våre funn indikerer at LaunchPad er i stand til å skape usikkerhet og tvetydighet i undervisningssammenheng, og støttes av Pittaway og Cope (2007) som mener dette er den beste måten å simulere virkelige hendelser på. Funnene våre viser at LaunchPad sin åpenhet som er med på å skape denne emosjonelle eksponeringen, og at studentene møter denne åpenheten både negativt og positivt. Dette på bakgrunn av at den skaper kritiske hendelser som fører til usikkerhet og stress, men også motivasjon. Kubberød og Pettersen (2017) sitt studie viser at denne reaksjonen er positiv i forhold til å lære *gjennom* entreprenørskap som metode, fordi denne emosjonelle eksponeringen og de kritiske hendelsene er vanskelig å simulere i entreprenørskapsutdanning. På bakgrunn av dette viser studien at LaunchPad er et verktøy som kan brukes til å stimulere for disse kritiske hendelsene, som da igjen er med på å skape transformativ læring hos studentene (Pittaway & Cope, 2007).

Studien viser videre at LaunchPads åpenhet skapte emosjonell eksponering ved at studentene opplevde en form for “konkurrans”, dette påvirket studentene både positivt og negativt. På den ene siden viser studien av den positive siden ved “konkurrans”, er at studentene motiveres til fremdrift ved å skulle konkurrere mot sine medstudenter. Motivasjonen studentene kjenner på kan knyttes til Kubberød og Pettersen (2017) sin studie om hvordan den emosjonelle tilstanden til en student kan være med på å endre følelsen av mestringsstro. Graden av mestringsstro er med på å avgjøre hvor stor tiltro en person har til sine egne evner og til å gjøre det som trengs for å overkomme kritiske hendelser (Bandura, 1977). Dette er et viktig funn med tanke på entreprenøriell læring på grunn av at entreprenørskap er en usikker

praksis, som øker den emosjonelle eksponeringen og påvirker trivselen til den entreprenørielle, utøvende studenten (Kubberød & Pettersen, 2017). Dette bekreftes gjennom vår studie ved at motivasjonen og mestringstroen studentene har følt på, har ført til handling og fremdrift.

Våre funn viser på den andre siden at studentene også opplevde negative sider ved “konkurransen”. Det kommer videre frem at denne “konkurransen” var med på å skape kritiske hendelser som gjorde at studentene følte på usikkerhet og stress, som videre førte til at de hadde lite fokus på læring, og mer fokus på fremdrift. Dette viser igjen til Panadero og Alonso Tapia (2014) sin teori om at studentenes evne til å lage egne mål ikke alltid reflekterer det som i utgangspunktet skal læres i emnet, det vil si å lære *gjennom* entreprenørskap som metode. Det kommer også frem i Panadero og Alonso Tapia (2014) sin teori, at det er viktig at studentene har “følelseskontroll”, for å kunne regulere følelsene sine i møte med kritiske hendelser.

Funnene viser videre at “konkurransen” har skapt “fail fast” situasjoner. Teorien til DiPiro og Chisholm-Burns (2013) beskriver “fail fast” situasjoner som; å finne feil og iverksette nye tiltak som kan løse problemene og komme frem til nye muligheter. Studien viser at det ikke er gjort funn som indikerer at disse “fail fast” situasjonene har blitt håndtert av studentene i henhold til DiPiro og Chisholm-Burns (2013) sin definisjon. Funnene indikerer derimot at usikkerheten og tidspresset “konkurransen” skapte for studentene, førte til at “fail fast” situasjonene ble håndtert ved å gå videre uten å iverksette nye tiltak.

### 5.2.3 LaunchPad tilrettelegger for mestring gjennom læring av andre

Et av de mest fremtredende funnene fra studien knyttet til læring av andre og mestringstro, er hvordan informantene forholder seg til og blir påvirket av Team presentations. Pittaway og Cope (2007) påpeker at entreprenøriell læring blir sett på som et sosialt fenomen der studenter handler og danner samarbeid med andre. Videre i studien kommer det frem at informantene har hatt muligheten til å observere andre gjennom LaunchPad sin åpenhet og funksjonene presentasjoner og tilbakemeldinger, og at de opplever dette som positivt. Likevel kommer det også frem negative sider knyttet til dette.

Funnene i studien viser hvordan tilbakemeldinger har hjulpet informantene til å se ting de selv kanskje ikke ville sett, samt hvordan disse har inspirert og ført til diskusjon innad i teamet. Videre viser funnene at teamene foretar handling basert på tilbakemeldingene og tankene de

har gjort seg opp rundt dem. Dette samsvarer med teorien til Bandura (1977) som påpeker at vikarierende læring, er læring gjennom å observere andre det er naturlig å sammenlikne seg med. Videre påpeker både Bandura (1977) og Kubberød og Pettersen (2017) hvordan muligheten til å observere andre er en sentral del av å ta til seg kunnskap og lære *gjennom* entreprenørskap. Studien vår bekrefter at studentene lærer av hverandre gjennom presentasjoner, tilbakemeldinger og omvendt klasserom, og viser helt tydelig at LaunchPad er et godt verktøy for tilbakemelding og vikarierende læring.

Studien indikerer videre at informantene følte på glede og mestring gjennom positive tilbakemeldinger og bekræftelser fra medstudenter på deres arbeid med prosjektet. Dette samstemmer med Pittaway et al. (2011) som påpeker at mestringstro illustrerer hvordan nivåer av selvtillit kan forbedres gjennom praksisbasert undervisning med fokus på handling og erfaring.

Studien påpeker også at noen av informantene har uttrykt at de til å begynne med ikke likte, og følte på en type usikkerhet ved å laste opp og holde presentasjoner foran medstudenter, undervisere og mentorer, da dette var nytt og utfordrende. Samtidig bekrefter funnene i denne studien at dette var på bakgrunn av at studentene hadde liten eller manglende erfaring med denne typen undervisningsmetode fra før av. Pittaway og Cope (2007) fremhever at entreprenørielle prosesser inkluderer usikkerhet og risiko, i samsvar med dette påpeker funnene fra studien at mangfoldet av informantene kom over denne usikkerheten utover i prosessen og ble mer vant til denne formen å lære på. Pittaway et al. (2011) sier videre i sitt studie at mestring av denne type usikkerhet gir studenter relevant erfaring i forhold til det å opptre som en entreprenør. Dette viser at usikkerheten studentene opplever i løpet av semesteret kan være positivt i forhold til videre arbeid og entreprenøriell læring.

#### 5.2.4 Oppsummering

Oppsummert ser vi at LaunchPad hemmer fokuset studentene har i forhold til refleksjon og at dette går ut over den entreprenørielle læringen til studentene. LaunchPad sin åpenhet er med på å danne et konkurranseaspekt som fører til stress, usikkerhet og press, som videre fører til lite fokus på læring og påvirker studentenes læringsutbytte negativt. På den andre siden tilrettelegger LaunchPad for læring av andre, gjennom Team presentations. Dette er med på å øke studentenes mestringstro, ved å skape positive forhold og samarbeid på tvers av team. Som igjen med på å støtte studentenes entreprenørielle læringsprosess.

## 6. Konklusjon og implikasjoner

### 6.1 Konklusjon

Denne studien har hatt som formål å undersøke hvordan undervisere kan ta i bruk digitale verktøy i entreprenørskapsutdanning, og hvordan dette har vært med på å påvirke studentenes læringsopplevelse og entreprenørielle læringsprosess. Mer spesifikt har vi studert hvordan den digitale entreprenørskapsplattformen, LaunchPad, har bidratt til entreprenøriell læring og hvilke effekter denne plattformen har hatt på studentenes læringsutbytte underveis i emnet INN340. Funnene fra studien er gjort ut fra dybdeintervjuer med enkeltpersoner og fokusgrupper blant studenter fra 1. året master i Entreprenørskap og innovasjon ved NMBU.

Basert på disse funnene, sett i lys av et kontekstualisert teoretisk rammeverk for entreprenørskapsutdanning, entreprenøriell læring og digitale entreprenørskapsplattformer, har studien forsøkt å besvare følgende problemstilling:

*Hvilke effekter skaper digitale entreprenørskapsplattformer for læringsprosessen, og hvordan bidrar et slikt verktøy til entreprenøriell læring?*

Studien vår viser at LaunchPad er med på å tilrettelegge for selvregulert læring og fremdrift, og at den har hatt en sentral rolle for studentenes økende grad av autonomi. Det kommer særlig frem at det er LaunchPad kombinert med den praksisbaserte undervisningen, som sørger for at studentene får muligheten til å lære *gjennom* entreprenørskap fremfor å lære *om* og *for* entreprenørskap. I tilknytning til dette ser vi at studentene settes i situasjoner hvor de er nødt til å lære ved å gjøre, eksperimentere og lære av feil (Pittaway & Cope, 2007). Et resultat av dette er at studentene skaper et læringsmiljø som fremmer styring over egne handlinger og mål.

Videre i vår studie kommer det også frem at det er rommene Team presentations og Leaderboard, samt utfylling av BMC, som har bidratt til å skape flyt og struktur i studentenes prosjekt. Dette ga studentene muligheten til å kontrollere sin kognisjon, atferd, sine følelser og motivasjon, samt å bruke personlige læringsstrategier for å nå målene sine (Panadero & Alonso Tapia, 2014). Det kommer særlig frem at dette hadde en sentral rolle i studentenes læringsprosess og at det fremmet læringsutbytte til studentene.

Likevel viser funnene at LaunchPad har påvirket studentenes læringsprosess negativt i form av at den skapte tidspress, som førte til usikkerhet og stress. Noe som videre førte til at studentene mistet fokuset på læring og fokuserte mer på fremdrift. Dette skyldes at studentene gikk for en kvantitativ tilnærming til innsamling av intervjuobjekter fremfor å fokusere på kvalitet og læring. Et resultat av dette er at studentens læringsprosess ble hemmet. På bakgrunn av dette synliggjør studiet at LaunchPad, har hatt både positive og negative effekter på studentenes læringsprosess.

Studien viser at LaunchPad sin åpenhet og Team presentations, Leaderboard og BMC er med på å skape tidspress, en konsekvens av dette var at studentene ikke skapte rutiner for refleksjon underveis i arbeidsprosessen. Et resultat av dette er at studentene ikke fikk muligheten til å transformere erfaring til kunnskap og dermed mistet muligheten til å oppnå et høyere nivå av læring (Cope, 2003). I tilknytning til dette kommer det frem at studentene i tillegg mistet muligheten til å skape betydelige endringer i deres selvbevissthet (Cope, 2003). Derfor burde det legges et større fokus på refleksjon underveis i prosessen, slik at studentene får muligheten til å oppnå et høyere nivå av læring.

Gjennom studien kommer det videre frem at LaunchPad skaper emosjonell eksponering, i form av at Leaderboard synliggjør fremdriften til alle teamene. Funnene våre viser at denne eksponeringen fikk studentene til å føle på en form for "konkurrans", fordi åpenheten er med på å skape et behov for å være bedre enn sine medstudenter. Studien viser at denne "konkurransen" var med på å hemme studentenes entreprenørielle læringsutbytte, fordi studentene fokusert på fremdrift. Likevel viser studien at LaunchPads åpenhet er positiv, fordi den gir studentene muligheten til å observere og lære av hverandre. Videre viser funnene våre at dette var med på å skape samarbeid på tvers av team, som igjen var med på å øke studentenes mestringstro. Overordnet ser vi at Team presentations, Leaderboard og BMC sørget for dette, som følge av at studentene fikk positive bekræftelser på sitt arbeid. LaunchPad bidrar ut ifra dette til å både hemme og fremme studentenes entreprenørielle læring.

## 6.2 Teoretiske implikasjoner

Studien utfordrer de tradisjonelle måtene å undervise entreprenørskap på og gir verdifull innsikt til utviklingen av høyere entreprenørskapsutdanning. Videre belyser studien hva slags undervisningsmetoder studenter kan møte på for å øke deres muligheter for entreprenøriell læring, samt hvordan den digitale plattformen LaunchPad kan bidra til dette.

Studien har videreutviklet (Pittaway & Cope, 2007; Pittaway et al., 2011), Haase og Lautenschläger (2011) og Dewey (2012) sine rammeverk for entreprenøriell læring i lys av digitalisering. For å kartlegge hvordan studenter tilegner seg læring gjennom praksisbasert undervisning, som har integrert en digital plattform som påvirker studentenes entreprenørielle læring og læringsprosess.

Studien fyller derfor et gap i forskning innenfor bruk av digitale plattformer som pedagogisk verktøy, da generelt for høyere utdanning; spesielt innenfor bruken av digitale entreprenørskapsplattformer knyttet til entreprenørskapsutdanning (Chelghoum, 2017; Decuypere et al., 2021).

## 6.3 Implikasjoner for entreprenørskapsutdanningen

Formålet med studiet har vært å skaffe seg en forståelse for studentenes opplevelse av digitale verktøy i undervisningen og dets påvirkning på den entreprenørielle læringsprosessen. Vi har et ønske om at denne forståelsen skal tilføre praktisk verdi for universiteter og høyskoler som har tilsvarende emne som INN340. Vår studie viser at bruken av en slik digital entreprenørskapsplattform er med på å fremme studentenes entreprenørielle læringsutbytte, og vi ser at studentene er svært positivt innstilt til en slik undervisningsmetode. LaunchPad er med på å skape et godt læringsmiljø med tanke på praksisbasert undervisning, og vi ser ut ifra funnene våre at studentene opplever en prosess nært knyttet virkeligheten. Dette kan være vanskelig å simulere i undervisningssammenheng, men det er en vesentlig del av å lære seg entreprenørielle ferdigheter. Implementeringen av LaunchPad vil derfor være et godt verktøy for tilretteleggelse av praksisbasert undervisning og de entreprenørielle læringsdimensjonene. Samt ønsker vi at studien skal tilføre praktisk verdi til NMBU, i form av at de får bekræftelser på kvaliteten i emnet INN340 og at det gir dem muligheten til å videreutvikle emnet.

Studien har videre rettet fokus på hva som støtter eller hemmer entreprenøriell læring, noe som må tas i betraktning, om praksisbasert undervisning tas i bruk. LaunchPad er med på å øke studentenes autonomitet, men kan i noen tilfeller på grunn av dette føre til et redusert læringsutbytte. Det er fare for at studentene ikke oppnår et tilstrekkelig læringsutbytte om ikke undervisere “overvåker” prosessen. Det er derfor viktig at undervisere er klar over dette, for å kunne optimalisere undervisningen og sørge for tilstrekkelig læringsutbytte hos studentene.

Funnene og innsikten fra studien har videre skapt praktisk verdi i den forstand at den kan hjelpe universiteter og høyskoler med å identifisere utdanningsmetoder og pedagogiske verktøy som bidrar til relevant læring.

#### 6.4 Begrensninger ved studien

I studien vår benyttet vi oss av et utvalg på 18 personer, som vi rekrutterte basert på utvalgskriteriene våre. På grunn av at emnet INN340 og LaunchPad vil endre seg fra år til år er det viktig å understreke at funnene våre ikke kan generaliseres, men at studiet likevel kan replikeres ved å bruke samme intervjuguide og rekruttere studenter fra emnet INN340. Ved å gjøre dette kan våre funn ytterligere valideres.

På bakgrunn av at vi har tatt i bruk en kvalitativ metode med en semistrukturert intervjuguide, er det verdt å notere at vi som forskere og entreprenørskapsstudenter selv, kan ha vært med på å ubevisst påvirke informantenes svar. Til tross for dette har vi i utgangspunktet samlet inn informantenes subjektive opplevelser, erfaringer og refleksjoner knyttet til bruken av LaunchPad. En videre begrensning ved dette studiet var informantenes travle hverdag og det praktiske rundt intervjuene, det førte til at flere av disse ble gjennomført på Microsoft Teams. Dette gjorde at vi ikke fikk like gode muligheter til å observere informantenes kroppsspråk og holdninger. Dette kan videre ha påvirket vår forståelse av informanten og deres oppfattelse av spørsmål og kommentarer fra vår side. Til tross for denne begrensningen fikk vi likevel muligheten til å intervju dem, samt ta videoopptak, som gjorde at vi kunne observere informantens kroppsspråk på nytt i ettertid. I tillegg har vi en egen opplevelse og forståelse av fenomenet nettopp ved å være entreprenørskapsstudenter, som har fullført det samme emnet. Dette kan igjen gi oss en dypere innsikt i informantenes opplevelse ved bruken av LaunchPad, som igjen kan gi oss mer korrekte tolkninger av data.



Det foreligger også noen begrensninger ved vårt utvalg, da vi valgte å ta i bruk strategisk utvalg med kvoteutvelging som vår primære metode. Dette gjorde vi i et forsøk på å skaffe relevante informanter som kunne bidra til å svare på vår problemstilling. Vi valgte også bort enkelte informanter som ikke nådde våre utvalgsriterier tilstrekkelig, dette kan ha ført til at viktig innsikt gikk tapt. Vi tror likevel at vi har valgt et hensiktsmessig utvalg, som på tross av våre begrensningen bidro til å svare på vår problemstilling.

## 6.5 Anbefaling til videre forskning

Vi har ønsket å bidra til økt forståelse for entreprenøriell læring knyttet til høyere entreprenørskapsutdanning og den digitale entreprenørskapsplattformen, LaunchPad. Til tross for dette bør det imidlertid forskes mer på dette tema, samt at denne studien burde replikeres for å videre kunne validere våre funn. Nedenfor har vi lagd en liste over våre anbefalinger for videre forskning:

### **Flercasestudie av LaunchPad ved andre universiteter og høyskoler**

Denne studien tar kun for seg studenter fra ett enkelt emne, INN340 ved NMBU. Derfor anbefales det å gjennomføre en flercasestudie av LaunchPad, og bruken av denne ved andre universiteter og høyskoler innenfor entreprenørskap og innovasjons utdanning. Ved å gjøre dette kan man få en mer helhetlig forståelse for effektene plattformen har på studentenes entreprenørielle læring.

### **Observasjonsstudie av studenter engasjert i LaunchPad**

Studien vi gjennomførte tok kun for seg de individuelle opplevelsene og de subjektive erfaringene til informantene. Det vil derfor være interessant å gjennomføre et observasjonsstudie av studenter når de bruker LaunchPad for å kunne få frem nyanser som ellers ikke ville kommet frem gjennom intervju. Dette vil kunne bidra til et mer objektivt perspektiv på LaunchPad i entreprenørskapsutdanning.

### **Gjennomføre et komparativt studie av LaunchPad i Norge og USA**

LaunchPad er opprinnelig fra USA og blir brukt av flere universiteter i forbindelse med entreprenørskapsutdanning. Det kan derfor være interessant å sammenlikne hvordan plattformen blir brukt i undervisningssammenheng der, i forhold til i Norge. En slik studie vil

kunne avdekke og gi en dypere forståelse for ulikheter ved bruk av plattformen og for studentenes læringsutbytte.

### **Gjennomføre et komparativt studie av brukere og ikke-brukere av LaunchPad**

Studien har fokusert på studenter som har deltatt i praksisbasert undervisning med bruk av LaunchPad i emnet INN340. Det vil være interessant å foreta et komparativt studie og undersøke ulikheter og likheter mellom studenter som har vært igjennom dette kurset og studenter som har vært igjennom samme kurs, uten å bruke LaunchPad.

## 7. Referanser

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bell, E., Bryman, A., & Harley, B. (2018). *Business research methods*. Oxford university press.
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H., & Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigms og progression in entrepreneurship education. *Industry og Higher Education*, 25(6), 417-427.
- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective Learning:Key to Learning from Experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/0022167883232011>
- Chelghoum, A. (2017). Promoting students' self-regulated learning through digital platforms: new horizon in educational psychology. *American Journal of Applied Psychology*, 6(5), 123.
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial learning and critical reflection: Discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning. *Management learning*, 34(4), 429-450.
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Dewey, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, 108(1), 55-72.
- DiPiro, J. T., & Chisholm-Burns, M. A. (2013). Fail Fast. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(8), 159. <https://doi.org/10.5688/ajpe778159>
- Dorf, B., & Blank, S. (2020). *The Startup Owner's Manual: The Step-By-Step Guide for Building a Great Company*. John Wiley & Sons Inc.
- GLIDR. (2022). *LaunchPad on GLIDR* <https://www.glidr.io/launchpad#universities>
- Gripsrud, G., Olsson, U. H., & Silkoset, R. (2016). *Metode og dataanalyse: beslutningsstøtte for bedrifter ved bruk av JMP, Excel og SPSS*. Cappelen Damm akademisk.
- Higgins, D., Smith, K., & Mirza, M. (2013). Entrepreneurial education: Reflexive approaches to entrepreneurial learning in practice. *The Journal of Entrepreneurship*, 22(2), 135-160.
- Haase, H., & Lautenschläger, A. (2011). The 'teachability dilemma' of entrepreneurship. *International entrepreneurship and management journal*, 7(2), 145-162.
- Isabelle, D. A. (2020). Gamification of entrepreneurship education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 203-223.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode* (Vol. 2. utg). Høyskoleforlaget AS. .
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiskadministrative fag*. (Vol. 3. utg. ).
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 5. utg.
- Killingberg, N. M., Kubberød, E., & Blenker, P. (2021). Preparing for a future career through entrepreneurship education: Towards a research agenda. *Industry and Higher Education*, 35(6), 713-724. <https://doi.org/10.1177/0950422220969635>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kubberød, E., Fosstenløkken, S. M., & Erstad, P. O. (2018). Peer mentoring in entrepreneurship education: towards a role typology. *Education+ Training*.
- Kubberød, E., & Pettersen, I. B. (2017). Exploring situated ambiguity in students' entrepreneurial learning. *Education+ Training*.
- Kubberød, E., & Pettersen, I. B. (2018). The role of peripherality in students' entrepreneurial learning. *Education+ Training*.

- Kubberød, E., Pettersen, I. B., Erikson, T., & Lahn, L. C. (2018). Progresjon og kvalitet i høyere entreprenørskapsutdanning. *Uniped*, 41(1), 5-9. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.1893-8981-2018-01-01>
- Lackéus, M., & Williams Middleton, K. (2011). Venture Creation Programs: entrepreneurial education through real-life content. Babson college entrepreneurship research conference,
- Lackéus, M., & Williams Middleton, K. (2018). Assessing experiential entrepreneurship education: Key insights from five methods in use at a venture creation programme. In *Experiential learning for entrepreneurship* (pp. 19-49). Springer.
- Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), 19-38. <https://doi.org/10.1080/09537320500520460>
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. *Journal of small business management*, 49(1), 55-70.
- NMBU. (2022). *INN340 Entreprenørskap i praksis*. <https://www.nmbu.no/emne/INN340>
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers* (Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Panadero, E., & Alonso Tapia, J. (2014). How do students self-regulate?: review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management learning*, 38(2), 211-233.
- Pittaway, L., Rodriguez-Falcon, E., Aiyegbayo, O., & King, A. (2011). The role of entrepreneurship clubs and societies in entrepreneurial learning. *International Small Business Journal*, 29(1), 37-57. <https://doi.org/10.1177/0266242610369876>
- Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*.
- Rasmussen, E. A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194.
- Saltos-Echeverría, T. K., Arciniega, S., Imbaquingo, D., & Jácome, J. (2021). Use of Social Networks and Other Digital Platforms as Tools for Education. Systematic Literature Review. In T. Guarda, F. Portela, & M. F. Santos, *Advanced Research in Technologies, Information, Innovation and Sustainability* Cham.
- Svartdal, F. (2020). *Holdning*. <https://snl.no/holdning>
- Vaicekauskaitė, R., & Valackienė, A. (2018). The need for entrepreneurial education at university. *Journal of teacher education for sustainability*, 20(1), 82-92.
- Wilson, K. (2008). Chapter 5: Entrepreneurship Education in Europe. *Entrepreneurship and Higher Education*.

## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1 Intervjuguide

#### Intro

Kort introduksjon av masterprosjektet og informasjonsskrivet vi sendte ut, samt hva vi fokuserer på.

#### Introduksjonsspørsmål

1. Kan du/dere kort fortelle hvem du/dere er i teamet og hva du/dere jobbet med i INN340?
2. Har du/dere noen gang jobbet med et slikt fag på denne måten før hvor du/dere har brukt en lignende plattform?

F1: På hvilken måte kan en digital entreprenørskapsplattform støtte eller hemme selvregulert læring?

*Plattformen som verktøy for selvregulert læring*

1. Kan du/dere utdype litt om hvordan dere benyttet LaunchPad i teamarbeidet i INN340 Entreprenørskap i praksis? Hvordan påvirket plattformen teamarbeidet og læring i praksis?
2. Hva likte du/dere godt med plattformen?  
- Kan du/dere nevne eksempel på det?
3. Hva likte du/dere dårlig med plattformen?  
Kan du/dere nevne eksempel på det?
4. Hva opplevde du/dere som problematisk med å bruke denne plattformen i INN340?  
Kan du/dere utdype og komme med eksempel på det?  
- Hvis ja; På hvilken måte kunne dere brukt LaunchPad for å unngå dette?  
- Hvis nei; Hjalp LaunchPad dere med å unngå det?
5. Hvordan tror du/dere arbeidet, og læringen hadde vært for dere uten å bruke plattformen?

## F2. Hvordan påvirker funksjonene til den digitale entreprenørskapsplattformen entreprenøriell læring?

### *Funksjonene og entreprenøriell læring*

Eks; tilbakemeldinger fra medstudenter, ukentlig fremgang med antall intervjuer som rapporteres, åpenhet, videosnutter, dokumentere samtaler med mentor og utfylling av BMC

Nå skal vi gå litt mer spesifikt inn på de ulike funksjonene og selve læringsprosessen.

1. Hvordan vil du/dere si LaunchPad påvirket deres entreprenørielle læringsprosess?
2. Hvilke funksjoner har vært avgjørende i deres arbeid?  
Eks; tilbakemeldinger fra medstudenter, ukentlig fremgang med antall intervjuer som rapporteres, åpenhet, videosnutter, dokumentere samtaler med mentor og utfylling av BMC
3. Hvilke funksjoner savner du i plattformen? Og hvorfor?
4. Kan du/dere fortelle litt om hvordan dere startet arbeidet og benyttet plattformen i starten? Hvor raskt kom dere i gang med plattformen?
5. Hvordan bidro plattformen i ideutviklingen og prosessen med forretningsmodellen?
6. Hvordan opplevde dere at plattformen bidro eller eventuelt ikke bidro til fremgang?  
Hvordan opplevde dere at dere måtte logge hver uke osv.?
7. Hvis du/dere tenker tilbake på prosessen, hvordan skapte plattformen utfordringer for dere som team? Hvordan løse dere dem?
8. Hvordan bidro den ukentlige loggingen i plattformen til samarbeid i teamet? Var det noen konflikter og problemer underveis, kan du/dere utdype?
9. Hvordan opplevde dere som team at det arbeidet som dere har gjort ble synlig for hele klassen gjennom plattformen?

10. Hva slags tanker har du/dere om at andre team, mentorer og underviser har tilgang til alles plattform?
11. Hvordan påvirket denne åpenheten deres samarbeidsmiljø og arbeid i teamet?
12. Hvordan opplevde dere å ukentlig måtte presentere og få tilbakemelding? Hva slags reaksjoner skapte dette i teamet?
13. Hvordan benyttet dere alle tilbakemeldingene dere fikk gjennom plattformen? Hva gjorde dere med dem?
14. Hvordan stimulerte plattformen dere til å diskutere og reflektere i teamet, kan du/dere nevne eksempler?
15. Er det noe du ønsker å legge til?

## Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***Masteroppgave våren 2022?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan vi kan bidra til kompetanseheving og digitalisering rettet mot entreprenørskapsutdanning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vår studie tar for seg bruken av digitale plattformer og hvordan de kan bidra til entreprenøriell læring i entreprenørskapsutdanning. Entreprenøriell læring krever andre metoder og verktøy enn tradisjonell læring, dette er fordi studiet ønsker å forberede studenter på den virkelige verden. Det tas i bruk reelle case for å simulere virkeligheten. For å hjelpe

studenter med dette brukes den digitale plattformen, Launchpad. Vi ønsker å forske dypere på om Launchpad bidrar til økt kompetanseheving innen entreprenørskapsutdanning.

Hensikten med oppgaven er å undersøke:

1. På hvilken måte kan en digital entreprenørskapsplattform støtte eller hemme selvregulert læring?
2. Hvordan påvirker funksjonene til den digitale entreprenørskapsplattformen entreprenøriell læring?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges miljø-og biovitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet. Eksterne knyttet til prosjektet er Diku (Direktoratet for Internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere Utdanning).

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du kvalifiseres til vårt utvalg, som er studenter med brukererfaring fra Launchpad. Vi hentet din kontaktinformasjon gjennom NMBU og sosiale medier.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du møter for et gruppeintervju, enten fysisk eller ved teams (avhengig av smittesituasjon), det vil vare ca 1 time. Vi vil benytte oss av en semistrukturert intervjuguide med spørsmål rett mot dine erfaring rundt Launchpad og entreprenøriell læring. Intervjuet vil bli tatt opp for at vi skal kunne få med oss all informasjon.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.



## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun prosjektansvarlig (Kubberød, Pettersen, et al.), vi som skriver masteroppgaven og NMBUs interne IT-ansvarlig som vil ha tilgang på data. Dataene lagres på en av NMBUs sikre servere. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne dataene i publikasjonen senere.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av juni. Da vil alle personopplysninger og data slettes.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NMBU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig ved NMBU, Elin Kubberød

Mail: [elin.kubberod@nmbu.no](mailto:elin.kubberod@nmbu.no)

Tlf: +47 672 31 139

· Masterstudent: Mia Rønningen Ulvin

Mail: mia.ronningen.ulvin@nmbu.no

Tlf: 942 64 164

- Masterstudent: Amalie Henriette Finrud Jøsendal

Mail: amalie.henriette.finrud.josendal@nmbu.no

Tlf: 994 45 119

- Vårt personvernombud: Hanne Pernille Gulbrandsen

Mail: personvernombud@nmbu.no

Tlf: 402 81 558

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet masteroppgave våren 2022, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å bli tatt lydopptak av under intervju
- å bli tatt videoopptak av under intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



**Norges miljø- og biovitenskapelige universitet**  
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet  
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003  
NO-1432 Ås  
Norway