



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2021 30 stp
Handelshøyskolen

Læring i et innovasjonsrettet videreutdanningsemne

En casestudie av læring fra emnet
«innovasjonsledelse – Hvordan lykkes med
innovasjon i etablerte virksomheter?»

Learning in an innovation-oriented continuing education course

A case study of learning from the course
«innovation management - How to succeed with
innovation in established companies?»

Agnes Lusti og Isabel Tollefsen Sørensen
Entreprenørskap og innovasjon

Forord

Denne studien representerer avslutningen på to flotte år på masterstudiet *Entreprenørskap og Innovasjon* ved *Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet*. Studietiden har vært svært lærerik og givende på et faglig, men også personlig nivå.

Masterstudiet har vært preget av innholdsrike oppgaver, internships, sene kvelder og tidlige morgener. Vi har fått muligheten til å prøve ut nye idéer og tilegnet oss et godt nettverk med våre medstudenter og faglige ansatte ved fakultetet. Den teoretiske forankringen og faglige dybden innen fagdisiplinen - og ikke minst studiens praktiske aspekter - vil vi holde kjært og ta med videre på veien for livslang læring.

Vil ønsker å takke Annita Fjuk ved DigitalNorway for å dele relevante problemstillinger og bistand med å identifisere spennende case og informanter. Takk også for ditt brennende engasjement i interessante diskusjoner om videreutdanning, livslang læring og små- og mellomstore bedrifter. Videre vil vi rette en stor takk til deltakerne som satte av tid til intervju, det var virkelig spennende å lære om deres opplevelser!

En stor takk til veileder Anders Lunnan for faglig støtte, sparring og motivasjon til å utforske nye veier. Takk for å ha utfordret oss på etablerte sannheter, spesielt innen læring og videreutdanning.

Til slutt ønsker vi å takke våre familier, samboer og venner for deres støtte, forståelse og vise ord i arbeidet med studiet.

Ås, Mai 2022

Agnes Lusti og Isabel Tollefsen Sørensen

Sammendrag

Studiens formål er å undersøke læring fra et innovasjonsrettet videreutdanningsemne ett år etter emneslutt, gjennom en kvalitativ casestudie. Studiens case er emnet “*Innovasjonsledelse - Hvordan lykkes med innovasjon i etablerte virksomheter*” som ble gjennomført høsten 2020. Emnet ble arrangert av NHH Executive i samarbeid med DigitalNorway og Kunnskapsbyen Lillestrøm.

Studiens problemstilling er; “*Hvordan kan vi forstå individuell læring og utnyttelse fra et innovasjonsrettet emne, og hvordan har emnets oppbygging fasilisert for dette?*”

For å forstå læringen benytter vi en konseptuell modell hvor vi undersøker tre elementer og sammenhengen mellom disse: 1) *Deltakernes individuelle læringsutbytte*, 2) *Utnyttelse av læringsutbyttet i arbeidskontekst* og 3) *Emnets oppbygging*. Gjennom studien undersøker vi disse elementene hver for seg, i tillegg til å se hvordan de påvirker hverandre. Sentrale teorier som benyttes for å belyse disse temaene er Haase & Lautenschläger (2011) sitt rammeverk for entreprenørskapsutdanning, Kolbs (1984) læringssirkel for erfaringsbasert læring og Lave og Wenger (1991) sin teori om praksisfellesskap. I besvarelsen av problemstillingen benyttes åtte dybdeintervjuer og sekundærdata i form av skriftlige tilbakemeldinger.

Studien gir indikasjoner om at emnets oppbygging har fungert godt, samt påvirket individuell læring og utnyttelse av læringsutbyttet positivt. Studiens funn tyder på at emnet har gitt deltakerne teoretisk forankring og verktøy i sitt arbeid med innovasjon. Dermed forstår vi at deltakernes innovasjonskapasitet har økt. Likevel ser vi store variasjoner i deltakernes individuelle læringsutbytte fra emnet og graden av opplevd nytte i arbeidskontekst.

Næringslivet og det offentlige preges begge av konstante endringer i omgivelsene, med etterfølgende forsterket behov for innovasjon og utvikling. For å forbli relevante, konkurransedyktige og unngå kompetansegap må bedrifter bruke ressurser på innovasjon og videreutdanning, noe studien underbygger.

Abstract

The purpose of the study is to explore the learning outcomes of an innovation oriented continuing education course through a qualitative case study.

The case study was the course *Innovation management - How to succeed with innovation in established companies* (“*Innovasjonsledelse - Hvordan lykkes med innovasjon i etablerte virksomheter*”) carried out in autumn 2020. The course was organized by NHH Executive in a collaboration with DigitalNorway and Kunnskapsbyen Lillestrøm.

The focus of the study is “*How can we understand individual learning and utilization from an innovation oriented course, and how has the course facilitated this?*”

To understand the learning outcomes we use a conceptual model where we examine three elements and explore the connections between these: 1) *Participants individual learning outcome*, 2) *Utilization of the learning outcome in a work context* and 3) *The course structure*. Through the study we explore these three elements separately – and see how they affect each other. Key theories used to exemplify these topics are Haase & Lautenschläger’s (2011) framework for evaluating the effectiveness of entrepreneurial teaching, Kolb’s (1984) learning cycle for experiential learning and Lave & Wenger (1991) theory of community of practice. To get a deeper understanding, we carried out eight in-depth interviews and examined written feedback from the course participants.

The study indicates that the course structure worked well, and had a positive impact on individual learning and utilization. The findings of the study indicate that the course has given the participants theoretical foundation and tools for their work with innovation. Thus we recognize the participants' innovation capacity has increased. Nevertheless, we see variation in the participants' individual learning outcome from the course, and the degree of perceived benefit in a work context.

The private and the public sector are both affected by constant change, with consequent need of innovation and development. To remain relevant, competitive and to avoid a competency gap, companies must secure resources for innovation and further education, which the study substantiates.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
Figurliste	vii
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Formålet med studien	1
1.3 Studiens relevans og bidrag	2
1.4 Formulering av problemstilling	3
1.5. Studiens struktur	3
2.0 Casebeskrivelse	4
2.1 Om emnet	4
2.2 Emnets samarbeidsaktører	4
2.3 Emneaktiviteter	5
2.4 Emneinnhold	5
2.5 Overordnet om deltakernes bakgrunn	6
3.0 Teoretisk rammeverk	8
3.1 Innovasjon og Entreprenørskap	8
3.1.1 Innovasjon og entreprenørskap	8
3.1.2 Entreprenørskapsutdanning	9
3.1.3 Innovasjonsverktøy- og metodikk	10
3.1.4 Brukersentrert innovasjon	10
3.2 Læring	11
3.2.1 Kompetanse vs. Kunnskap	11
3.2.2 Livslang og formell videreutdanning	11
3.2.3 Individuell læring	12
3.2.4 Organisatorisk læring	13
3.2.5 Læringsutbytte	13
3.2.6 Praksisfellesskap	14
3.2.6.1 Formålet med praksisfellesskap	15
3.3 Pedagogikk i innovasjons og entreprenørskapsutdanningen	16
3.3.1 Entreprenøriell læring	16
3.3.1.1 Know what, Know-How & Know why	16
3.3.2 Erfaringsbasert læring	19
3.3.2.1 Erfaringsbaserte læringsaktiviteter	20
3.3.2.2. Mestringstro	20
3.3.3 Innovasjonspedagogikk	20
3.4 Oppsummering	21

4.0 Metode	23
4.1 Valg av metode og forskningsdesign	23
4.1.1 Forskningsdesign	23
4.1.2 Evaluering av situasjonsbestemte sammenhenger, dvs. emner	24
4.2 Datainnsamling	25
4.2.1 Utvalg og rekruttering av deltakere	25
4.2.2 Datadrevet forskningsmetode	26
4.2.3 Intervjuguide	26
4.2.4 Intervjuprosessen	27
4.3 Analyse av data	27
4.4 Studiens validitet og reliabilitet	28
4.5 Etske avveininger	29
4.5.1 Etske avveininger ifbm. innhenting av data	30
4.5.2 Etske avveininger i forhold til personvern	30
4.5.3 Forfatterens bakgrunn	30
5.0 Analyse	32
5.1 Individuelt læringsutbytte	32
5.1.1 Teoretisk forankring	32
5.1.2 Innovasjonsmetodikker og -verktøy	34
5.1.3 Brukersentrisk innovasjon	35
5.1.4 Læringsutbytte	35
5.1.5 Utbytte utover den formelle læringen	37
5.2 Verdi og utnyttelse av læringsutbyttet	37
5.2.1 Bruk av læringsutbyttet på arbeidsplassen	37
5.2.2 Deling av læring i arbeidskontekst	39
5.2.3 Utnyttelse av læringsutbytte tilknyttet brukersentrisk innovasjon	40
5.2.4 Felles språk - innovasjonsspråket	41
5.2.5 Nettverkseffekter	42
5.2.6 Læringskultur som hygienefaktor	42
5.3 Emnets oppbygging	43
5.3.1 Formell læring	43
5.3.2 Emnets aktiviteter - herunder forelesninger, gruppearbeid og oppgaver	43
5.3.3 Tverrfaglighet	44
5.3.4 Emnets omfang	45
5.3.5 Emnets lokasjon	46
6.0 Diskusjon	47
6.1 Individuelt læringsutbytte	47
6.1.1 Læringsutbytte i lys av know-what, know-how og know-why	47
6.1.1.1 Know-what	47

6.1.1.2 Know-how	48
6.1.1.3 Know-why	49
6.1.2 Individuell læring som en kontinuerlig prosess	49
6.1.3 Oppsummering	50
6.2 Verdi og utnyttelse av læringsutbyttet	51
6.2.1 Innovasjonsverktøy	51
6.2.2 Nettverkseffekter som følger av praksisfellesskap	52
6.2.3 Kultur for innovasjon og læring	52
6.2.4 Oppsummering	53
6.3 Emnets oppbygging	54
6.3.1 Emnets læringsformer	54
6.3.2 Erfaringsbasert læring	55
6.3.2.1 Mestringstro	56
6.3.2.2 Privat vs. offentlig	57
6.3.3 Emneomfang	57
6.3.4 Oppsummering	58
7.0 Konklusjon	59
7.1 Teoretiske implikasjoner	60
7.2 Praktiske implikasjoner	61
7.3 Svakheter og begrensninger ved studien	63
7.4 Anbefalinger til videre forskning	64
8.0 Referanser	67
9.0 Vedlegg	74

Figurliste

Figur 1: Egenprodusert figur av andelen informanter fra offentlig og privat sektor. (Ås, vår 2022)

Figur 2: Konseptuell modell for entreprenørskapsutdannelse (Haase & Lautenschläger, 2011, s. 150)

Figur 3: Den pedagogiske matrisen (Haase & Lautenschläger, 2011, s. 155)

Figur 4: Egenprodusert figur av Kolbs læringssirkel inspirert av Kolb (1984). (Ås, vår 2022)

Figur 5: Læringsformene for individuell læring (Kettunen et al., 2013, s.335)

Figur 6: Egenprodusert figur av studiens konseptuelle modell. (Ås, vår 2022)

Figur 7: Egenprodusert figur inspirert av aksjons-og refleksjonssyklusen til McNiff og Whitehead (2006). (Ås, vår 2022)

Figur 8: Egenprodusert figur av studiens konseptuelle modell med implikasjoner. (Ås, vår 2022)

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Allerede i 2020 kom bedrifter med en alarmerende beskjed om manglende kompetanse, hvor 4 av 10 bedrifter ga tegn til å ha lavere eller manglende kompetanse enn nødvendig blant selskapets ansatte (Kompass, 2021). Dette skyldes at prosesser, teknologi, og tilsvarende blir til i et stadig økende tempo. Dermed kan bedriftene, og også arbeidstakerne, enten bli med på reisen eller bli borte i dragsuget (Kuratko & Morris, 2018). Samtidig vokser også behovet for nyskaping og innovativ tankegang i jobben med å utvikle og bygge videre på selskapets suksess (Hughes et al., 2018). Bedriftene som klarer å identifisere mulighetene vil dermed ligge foran sine konkurrenter.

Med et stadig økende kompetansegap er det viktigere enn noensinne å fokusere på “livslang læring” for å få påfyll av ny kunnskap og dermed være en aktiv deltaker av arbeidslivet lengre, uavhengig av alder (Meld. St. 14., 2020). Dette kompetansegapet har videre blitt fremskyndet av koronapandemien (DigitalNorway, 2020). I de siste årene har flere stortingsmeldinger blitt publisert om temaet videreutdanning der viktigheten med kontinuerlig og livslang læring underbygges (Meld. St. 4., 2018; Meld. St. 14., 2020; Meld. St. 16., 2021).

Økningen i antall studier innen innovasjon reflekterer behovet for innovasjonsferdigheter i arbeidslivet. Hovedgrunnen for dette ligger i behovet for omstilling, og da spesielt med tanke på å være i stand til å delta i omstillingsprosesser og å foreslå forbedringsforslag ved behov for å ligge foran konkurransen. (Meld. St. 14., 2020; World Economic Forum, 2020).

1.2 Formålet med studien

Formålet med studien er å belyse læring fra et innovasjonsrettet videreutdanningsemne, heretter omtalt som “emnet”. Vi vil undersøke læringen fra emnet “Innovasjonsledelse - Hvordan lykkes med innovasjon i etablerte virksomheter” gjennom å se på individuell læring, utnyttelse av læring og emnets oppbygging i lys av en modell som bygger på disse tre elementene. Vi vil se på hvordan deltakerne opplever egen læring fra emnet, og hvordan de opplever at læringen har blitt benyttet i ettertid. Det sistnevnte vil dermed belyse hvorvidt læringsutbyttet har blitt brukt som inspirasjon eller blitt benyttet i arbeidskontekst.

Sentralt i studien er undersøkelse av deltakernes *læringsutbytte*. Studien vil se på læringsutbytte som et *læringsresultat*, som innebærer det deltakerne opplever å sitte igjen med som et overordnet resultat av deltakelse i emnet. Studien vil derfor ikke være en evaluering av

emnet i seg selv eller en evaluering av deltakernes oppnåelse av *intenderte læringsmål* beskrevet i kapittel 2.

1.3 Studiens relevans og bidrag

Spilling et al. (2015) redegjør for et behov for mer kunnskap om hvordan dagens entreprenørskapstilbud i høyere utdanning fungerer. Herunder betydningen entreprenørskapsemner har for utviklingen av et mer entreprenørielt samfunn, samt hvilke pedagogiske tilnærminger som er hensiktsmessige. Det er behov for å se nærmere på effekten av læringen, utover å se på tradisjonelle emneevalueringer. Slike brukes i stor grad i dag, men gjenspeiler ikke nødvendigvis læringen som finner sted. Dermed kommer vi til å bidra på feltet om læring med et spesifikt fokus på kompetansebygging rundt innovasjon og entreprenørskap hos yrkesaktive personer.

DigitalNorway uttrykte behovet for å vite mer om utbyttet av videreutdanningsemner for næringslivet. I studien skal vi gå i dybden på deltakernes erfaringer i etterkant av gjennomført emne og dermed få et innblikk i nytte og effekt av emnet slik det oppfattes av deltakeren. Studien vil derfor bidra til en større forståelse av individets læring fra emnet i etterkant av deltakelsen og se på hvorvidt læringen har blitt tatt i bruk. Både når det kommer til opplevd nytte for deltakeren og deltakerens arbeidsgiver for å kunne komme med konkrete anbefalinger på hvorvidt tilsvarende emner burde arrangeres og satses på.

Kompetansereformen “Lære hele livet” (2020) ser på kompetansebehovet i Norge og kommer med konkrete tiltak for å minske kompetansegapet, øke tilbudet av videreutdanning og å bidra til å ha høyt kompetent arbeidskraft i Norge. Til tross for at tiltakene i reformen ble utarbeidet før koronapandemien anser kunnskapsdepartementet dem svært relevante for kompetansebyggingen i Norge også for tiden under og etter pandemien. Kompetansepakken på totalt 190 millioner kroner skal sikre at tiltakene kan gjennomføres. Emnet vi har i sentrum av denne studien er støttet av Kompetanse Norge som ett av tiltakene for å øke videreutdanning og å minke kompetansegapet (Kunnskapsbyen Lillestrøm, 2021).

1.4 Formulering av problemstilling

I lys av studiens formål har vi formulert problemstillingen som følger:

Hvordan kan vi forstå individuell læring og utnyttelse fra et innovasjonsrettet emne, og hvordan har emnets oppbygging fasilitert for dette?

Problemstillingen vil belyses gjennom tre forskningsspørsmål som bygger på studiens konseptuelle modell. Denne presenteres i delkapittel 3.4.

1.5. Studiens struktur

Studien er delt inn i syv hovedkapitler - innledning, casebeskrivelse, teori, metode, analyse, diskusjon og konklusjon - med hver sine underkapitler.

Innledningsvis gir vi en introduksjon til emnet som er studiens case. Deretter presenteres studiens teoretiske rammeverk med sentral teori og litteratur. Teorikapittelet avsluttes med formulering av studiens konseptuelle modell og forskningsspørsmålene i sentrum av denne studien. Videre skal metodevalget forklares for innhenting og bearbeidelsen av dataene. En gjennomgang av studiens validitet, reliabilitet og etiske avveininger vil bli redegjort for i samme kapittel. Analysen blir deretter presentert sammen med resultatene før de blir diskutert opp mot det teoretiske rammeverket i kapittel 6. Avslutningsvis vil studiens konklusjon presenteres, med teoretiske og praktiske implikasjonene av studien. Videre vil studiens svakheter og begrensninger diskuteres, før vi til slutt fremlegger anbefalinger til videre forskning.

2.0 Casebeskrivelse

I dette kapittelet gir vi et overblikk over emnet studien tar utgangspunkt i. Etter en kort presentasjon av aktørene som var ansvarlige for emnet, ser vi videre på innholdet i emnet; herunder formålet, læringsmålene, pensum og læringsaktivitetene. Før vi til slutt tegner et overordnet bilde av deltakerne.

2.1 Om emnet

For å oppnå vellykket omstilling og stimulere til innovasjon må virksomheter utfordre etablerte forretningsmodeller og praksiser som er forankret i organisasjonskulturen. Studien legger opp for å gi en bedre forståelse av hvordan målrettede innovasjonsaktiviteter kan bidra til økt verdiskaping og utvikling. NHH Executives mål med programmet er å presentere faglige perspektiver med praktisk nytte for deltakerne og deres virksomheters muligheter for utvikling. NHHs erfaring er at dersom deltakerne anvender modeller på utfordringer i egen kontekst, vil dette øke læringsutbyttet for deltakerne og verdien av programmet for virksomheten (Kunnskapsbyen Lillestrøm, 2021).

2.2 Emnets samarbeidsaktører

Emnet ble gjennomført som et samarbeid mellom NHH Executive, DigitalNorway og Kunnskapsbyen Lillestrøm. Aktørene stilte med relevante foredragsholdere fra akademien og næringslivet.

NHH Executive er tilbyder av etter- og videreutdanning for ledere og fagspesialister i næringsliv og offentlig forvaltning, og deres programmer har som mål å styrke kandidater, utfordre deres antakelser, introdusere nye måter å tenke på og “disrupt” (forstyrre) den etablerte måten man driver forretning på (NHH, 2022a). DigitalNorway er en ideell organisasjon som jobber for å øke kunnskap om digitalisering gjennom å tilby kurs, workshoper, webinarer og annet faginnhold (DigitalNorway, 2022a). Kunnskapsbyen Lillestrøm er en interesseorganisasjon og et partnerskap mellom næringsliv, kunnskapsinstitusjoner og offentlige virksomheter. Deres mål er å bygge bro og utvikle nettverk på tvers av disse - for å skape et attraktivt og bærekraftig næringsliv i regionen (Kunnskapsbyen Lillestrøm, 2022).

Emnet ble støttet finansielt av Kompetanse Norge som dekket deltakeravgiften som opprinnelig er 50 000 kr.

2.3 Emneaktiviteter

Fullført emne ga 7,5 studiepoeng. Underveis i emnet var det lagt opp til digital aktivitet og dialog mellom deltakerne og fagressursene. I forkant av hver samling var det lagt opp til at deltakerne skulle gjennomføre individuelle oppgaver med utgangspunkt i egen virksomhet og arbeidshverdag. Utover dette arbeidet deltakerne i tillegg i grupper med en langsgående prosjektoppgave i løpet av emnet der de tok for seg et konkret og praktisk omstillings- eller utviklingsarbeid relatert til deres egen virksomhet (NHH, 2022b).

2.4 Emneinnhold

Sentrale deler av emnet gikk ut på innovasjonsledelse, nettverksbygging og å få kunnskap og tilgang til relevante verktøy i sitt arbeid med innovasjon. Emnet var samlingsbasert der deltakerne gjennomførte totalt tre intensive studiesamlinger på to dager hver i løpet av en tidsperiode på ca. tre måneder:

- Samling 1: Balansere nyskapning og drift (Teknologisjokk og innovasjonskultur)
 - Samlingen hadde fokus på bedriftenes innovasjonskultur og faren for teknologisjokk, herunder disruptiv innovasjon.
- Samling 2: Nyskapning i praksis
 - Samlingen hadde fokus på de ulike mulighetene for innovasjon og hvordan innovasjon kan brukes til å bygge verdi for kunden
- Samling 3: Muliggjøre og tilrettelegge for nyskaping og endring (Forretningsmodellinnovasjon og endringsledelse)
 - Samlingen hadde fokus på forretningsmodellinnovasjon og endringsprosesser som følge av endringer i forretningsmodellene.

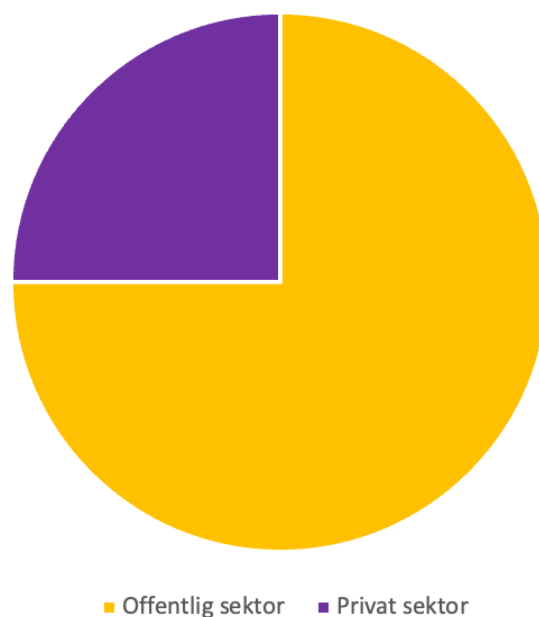
Verktøyene deltakerne fikk innføring i samt tilgang til gjennom samtlige av samlingene, ligger på nettsidene til DigitalNorway (DigitalNorway, 2022b). De refereres til som veivisere og metodekort, og var sentrale i emnet, da de ble benyttet som verktøy for deltakernes innovasjonsarbeid i emnet. Metodekortene er en del av veiviseren som et verktøy for å gi bedre dybdeforståelse for et spesifikt tema. Metodekortene gir en oversikt og forslag til tiltak som er veiledende på veien til å oppnå ønsket situasjon. I et metodekort er det oversikt over hva målet med metoden er, hvordan metoden kan benyttes, fordeler og ulemper med metoden, samt hvem burde delta for å få best utbytte og hva man trenger av ressurser for gjennomførelse (DigitalNorway, 2022c).

2.5 Overordnet om deltakernes bakgrunn

Emnet hadde totalt 36 deltakere, hvor alle enten jobbet i Lillestrøm eller hadde tilknytning til Kunnskapsbyen Lillestrøm. I studien vil vi skille på begrepene “informant” og “deltaker”.

Deltakere i denne sammenhengen er alle personene som deltok i emnet (36 personer).

Informanter er personer vi har gjennomført dybdeintervjuer med. Med andre ord personer som er deltakere og har sagt seg villig til å være med på intervju. Dermed er en informant også en deltaker, mens en deltaker ikke nødvendigvis er informant.



Figur 1: Egenprodusert figur av andelen informanter fra offentlig og privat sektor. (Ås, vår 2022)

Av informantene har 25% bakgrunn fra privat sektor, de resterende 75% har bakgrunn fra offentlig sektor. Tilsvarende fordeling finner vi også for andelen informanter i henholdsvis privat og offentlig sektor som vist i figur 1.

Forutsetningen for å bli tatt opp i emnet var å være ansatt i et allerede etablert virksomhet med tilknytning til Lillestrøm-området på det tidspunktet kurset ble avholdt, samt et krav om å ha en bachelorgrad. Begrunnelsen for det sistnevnte var fordi emnet ble lagt opp til å være på masternivå og det var derfor forventet å inneha tidligere erfaring om studier på høyere studienivå. Deltakerne måtte også innhente samtykke fra sine arbeidsgivere for å kunne delta i emnet hvor seminarene var lagt til ordinær arbeidstid.

Deltakernes forhåndskjennskap til og erfaring med innovasjon var variert. Noen arbeidet direkte med innovasjon, mens andre ikke hadde dette som et uttrykt ansvarsområde. Samtlige av informantene uttrykte at to motiver var sentrale i deres deltakelse i emnet. Den første gikk ut på at man var motivert for å tilegne seg kunnskap om innovasjon, mens den andre handlet om interesse for læring og videreutdanning på generell basis.

3.0 Teoretisk rammeverk

Innledningsvis vil vi se på feltet tilknyttet innovasjon og entreprenørskap, herunder også innovasjonsverktøy og -metoder. Deretter vil vi gå inn på læring og pedagogikk, etterfulgt av et delkapittel hvor vi går i dybden på en kombinasjon av de teoretiske områdene. I kapittelets oppsummering vil vi presentere studiens konseptuelle modell og forskningsspørsmål.

3.1 Innovasjon og Entreprenørskap

3.1.1 Innovasjon og entreprenørskap

Emnets hovedtema var innovasjon, og vår studie fokuserer derfor på deltakernes læringsutbytte tilknyttet innovasjon. Forskning innenfor innovasjonsfeltet dreier seg ofte om organisasjoner og hvor innovative de er. Derimot er individperspektivet som ofte forskes på innen innovasjon er innovativ atferd i organisasjoner (Åmo, 2010).

Innovasjon og entreprenørskap er to begreper hvor det eksisterer et stort antall definisjoner, og det er store sprik mellom betydningen av disse. Man kan dermed tolke de som to vidt forskjellige begreper eller to begreper som går hånd-i-hånd.

Tidd og Bessant (2009, s. 4) definerer innovasjon som “(...) å identifisere eller å skape muligheter, nye måter å tilfredsstille eksisterende marked, vokse nye marked, nytenking omkring tjenester, å møte sosiale behov og å forbedre driften”. Samtidig argumenterer de for at innovasjonens grunnleggende natur handler om entreprenørskap. Peter Druckers (1985) definisjon av innovasjon underbygger dette og viser også til at innovasjon er en disiplin som kan læres og praktiseres.

Entreprenørskap har flere ulike definisjoner, hvor det ene perspektivet er “smalere” og innebærer at man ser på entreprenørskap som oppstart av et selskap (Blenker et al., 2011). Dette perspektivet har blitt utviklet og det har oppstått en “bredere” definisjon, hvor man anser entreprenørskap som det å handle på muligheter for å skape verdi. Sistnevnte perspektiv antar at entreprenørielle prosesser kan benyttes for å løse problemer på en mer generell basis (Blenker et al., 2011).

Studien tar utgangspunkt i entreprenørskapsdefinisjonen til Europakommisjonen (2006, s. 4), som har store likhetstrekk med overnevnte definisjon av innovasjon: “(..)et individs evne til å gjøre idéer om til handling. Det inkluderer kreativitet, innovasjon og risikotaking, samt evnen til å planlegge og styre prosjekter for å nå mål. Dette støtter alle i hverdagen hjemme og i samfunnet for øvrig, gjør ansatte mer bevisste på sin arbeidskontekst og bedre i stand til å

gripe muligheter, og gir et grunnlag for gründere som etablerer en sosial eller kommersiell aktivitet”

Spilling et al. (2015) anbefaler at terminologien i entreprenørskapsutdanningen gjennomgås og at både innovasjon og entreprenørskap skal benyttes som sentrale begrep. Gjennom masterstudiet og litteratursøk opplever vi også at entreprenørskap i større grad enn innovasjon, er forsket på i kontekst knyttet opp mot individet. Vi vil derfor benytte utvalgte teorier knyttet til entreprenørskap og entreprenørskapsutdannelse i studien.

3.1.2 Entreprenørskapsutdannelse

Ifølge Europakommisjonen (2006) er det nå allment anerkjent at utdanning har en viktig rolle med å fremme mer entreprenørielle holdninger og atferd. Norge har hatt en ledende rolle i feltet entreprenørskapsutdanning, hvor engasjementet går tilbake til begynnelsen av 1990-tallet (Spilling et al., 2015). Til tross for økende konsensus om hva som utgjør entreprenørielle aktiviteter og kompetanser som kreves for å starte oppstartsselskaper, har det vært mindre enighet om innholdet i entreprenørskapsutdannelse og hvordan læringen skal leveres (Middleton & Donnellon, 2014). Mens Rasmussen og Sørheim (2006) undersøker pedagogikk knyttet til entreprenørskapsutdanningen med et “new-venture” aspekt hvor handlingsbaserte undervisningsaktiviteter er sentrale, ser Neck og Greene (2011) på læring om entreprenørskap fra et mer helhetlig pedagogisk perspektiv.

Blenker et al. (2011) undersøker videre to grunnleggende spørsmål tilknyttet entreprenørskapsutdannelse: “Hvordan lærer vi bort entreprenørskap i dag?”, og “Hvordan kan vi kategorisere disse tilnærmingene?”. Det redegjøres deretter fire ulike paradigmer som setter retning for den pedagogiske tilnærmingen man skal benytte seg av (Blenker et al., 2011, s. 420);

- Å utdanne studenter for å skape nye virksomheter
- Å fasilitere entreprenørskap for sosial endring
- Å utdanne studenter til å transformere ideer og kunnskap til initiativer som skaper økonomisk vekst
- Å fasilitere et entreprenørielt tankesett for praksis i hverdagen.

For denne studien vil de to nederste paradigmene være mest relevante, da disse bygger opp under målene knyttet til emnet studien undersøker.

Entreprenørskapsutdannelse deles også ofte inn i tre ulike dimensjoner; Læring *Om*, *For* og *Gjennom* entreprenørskap (Lackéus, 2015). Lackéus (2015) gjør videre rede for at læring *Om* entreprenørskap viser til en teoretisk tilnærming som gir en grunnleggende forståelse for entreprenørskap, mens læring *For* entreprenørskap går ut på en yrkesorientert tilnærming hvor målet er å gi entreprenørene nødvendige kunnskap og kompetanse. Til slutt innebærer læring *Gjennom* entreprenørskap ofte en prosess- og praksisbasert tilnærming som dreier seg om at man utfører en eksperimentell entreprenørskapsprosess (Lackéus, 2015).

Entreprenørskapsutdannelse har bemerket overføringsproblemet hvor læring tilknyttet entreprenørskap ofte ikke kan gjenkalles og brukes i arbeidslivet da det i stor grad gjenspeiler tradisjonell undervisning med forelesninger i klasserom (Spilling et. al, 2015). Læringen opparbeidet i én kontekst er ikke nødvendigvis tilgjengelig og anvendbar når studentens kontekst endres, og som et resultat av dette bør institusjoner for høyere utdanning ha fleksible læreplaner for å svare på behovene til ulike miljø (Becker & Eube, 2018).

3.1.3 Innovasjonsverktøy- og metodikk

Kapittel 2 gir en introduksjon til verktøyene og modellene relatert til innovasjon benyttet i emnet. Albors-Garrigolos et al. (2018) definerer metoder og verktøy som virkemidler til å styrke virksomhetens evne til å møte utfordringer i sitt interne og eksterne miljø. Det eksisterer flere mulige verktøy og modeller å benytte seg av i arbeidet med innovasjon, men litteraturen er begrenset når det gjelder effektiviteten knyttet til de ulike hjelpemidlene (Albors-Garrigolos et al., 2018). Likevel viser forskningen til Albors-Garrigolos et al. (2018) at ved å benytte innovasjonsverktøy er det stor sannsynlighet for å oppnå en positiv effekt på virksomhetens innovasjonsresultat og etablere «beste praksis» for innovasjon (Hidalgo & Albors, 2008).

3.1.4 Brukersentrert innovasjon

Jobs to Be Done-teorien har gjennom studien blitt trukket frem som et sentralt læringsutbytte, og vi ser det derfor nødvendig å redegjøre for teorien for senere diskusjon.

Jobs to be done kan sees som et rammeverk for brukersentrert innovasjon gjennom bedre forståelse av kundeatferd. Christensen et al. (2016) påstår at markedsførere og produktutviklere fokuserer for mye på hva eksisterende data sier om kunder, og ikke nok på hva kundene prøver å oppnå i en bestemt omstendighet. Samtidig ser man at suksessfulle innovatører lykkes med å identifisere dårlig utførte «jobber» i kundenes liv – og deretter designer produkter, opplevelser og prosesser rundt disse jobbene (Christensen et al., 2016).

Jobs to be done-teorien skal avsløre de funksjonelle, sosiale og emosjonelle dimensjonene som forklarer hvorfor kundene velger å kjøpe de produktene og tjenestene de gjør. Christensen et al. (2016) kaller denne prosessen for å avdekke "jobben" produktet eller tjenesten prøver å få gjort, og å forstå dette åpner en verden av innovasjonsmuligheter. Å forstå "jobben" som kunder "ansetter" et produkt eller en tjeneste for å gjøre, hjelper innovatører og bedrifter med å utvikle produkter som i større grad møter det kundene prøver å oppnå (Christensen Institute, u.å.). Med andre ord, et kjøp gjennomføres ikke lenger kun fordi man ønsker å gjennomføre et kjøp, men fordi man ønsker å forbedre sin hverdag på en eller annen måte.

3.2 Læring

3.2.1 *Kompetanse vs. Kunnskap*

Begrepene kompetanse og kunnskap brukes ofte om hverandre og er nært tilknyttet, også i denne studien. Det er derfor hensiktsmessig å gi en begrepsavklaring innledningsvis. Utdanningsdirektoratet (u.å.) redegjør at kunnskap "*(...) innebærer å ha kjennskap til og forstå fakta begreper, teorier, idéer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer*". Videre blir kompetanse definert som "*(...) å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner*" (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Kompetanse dreier seg altså om "å være i stand til", og er et resultat av byggesteinene kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger (Kommunesektorens organisasjon, 2021). Å undersøke og forstå kompetanse er altså komplekst, da kompetanse kan være "taus", som vil si at det er vanskelig å måle og sette ord på (Kommunesektorens organisasjon, 2021).

Kunnskap omtales som én av virksomheters faktorer som muliggjør forbedring av effektivitet og dermed også konkurransekraft (Barney, 1991). Bedrifter opererer i økende grad i et globalt marked definert av sterk konkurranse, og kunnskapen og dens sirkulasjon blir derfor i større grad en avgjørende faktor for å overleve i markedet. På grunn av de krevende omstendighetene må identifisering av relevante kunnskapskilder vies oppmerksomhet for å oppnå økonomisk suksess. (Becker & Eube, 2018, s. 2).

3.2.2 *Livslang og formell videreutdanning*

For å opprettholde konkurransedyktighet må personer i arbeidslivet være villige til å tilegne seg nye ferdigheter og kompetanse kontinuerlig (Becker & Eube, 2018). Læringsstrategier

som fokuserer på å *lære å lære* (*learning to learn*) vektlegges som et mål for utdanning i mange europeiske land, og ansees som en nøkkelkompetanse for livslang læring (OECD, 2019).

Begrepet videreutdanning brukes spesifikt om utdanning som gir formell kompetanse i form av studiepoeng eller kompetansebevis, og som gjennomføres etter opphold fra ordinær utdanning (Meld. St. 14., 2020). Becker & Eube (2018) fremmer behovet for økt samarbeid mellom næringslivet og universiteter i utviklingen og gjennomføringen av videreutdanningsemner - med et særlig fokus på utveksling av teori, praksis og kunnskapsoverføring for å møte det økende kompetansebehovet. For individet vil deltakelse i videreutdanning være et steg på veien for karriereprogresjon eller lønnsøkning. Bedriften vil på sin side få tilgang til kunnskap som kan resultere i økt innovasjonspotensial, mens universitetet får innsikt i næringslivets behov og kan på bakgrunn av dette justere sin forskning til å bli mer relevant (Becker & Eube, 2018). På denne måten er næringslivet viktig for å videreutvikle undervisningen og gjøre den mer relevant for fremtidige arbeidstakere. Av Becker & Eube (2018) beskrives slike muligheter for å kombinere yrkesliv med akademiske læringsaktiviteter som videreutdanningens ryggrad. For å fremme tilpasningen av nylært teoretisk kunnskap til arbeidsfeltet - og med dette øke innovasjonspotensialet - vil det kreves en sterk forbindelse mellom den formelle læringen i utdanningskonteksten og den uformelle, eller ikke-formelle arbeidskonteksten (Becker & Eube, 2018). Blandede læringsformer som kombinerer fjernundervisning med fysisk tilstedeværelse på utdanningsinstitusjonen er utbredt innenfor videreutdanningsfeltet (Becker & Eube, 2018), og har blitt stadig mer aktuelt i kjølvannet av pandemien.

3.2.3 Individuell læring

Illeris (2012) bruker et vidt begrep i sin definisjon av læring og definerer det som: «*enhver prosess som hos levende organismer ofte fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*». For denne studien blir denne definisjonen for omfattende og vi begrenser det dermed til «*prosesser hos individer som kan føre til en varig kapasitetsendring*».

Hva man lærer påvirkes av tidligere erfaring og kunnskap, som Davis Ausubel (1968) formulerer det: “*Den viktigste enkeltfaktoren som øver innflytelse på læring, er det den lærende allerede vet*” (Ausubel, 1968 s. VI). Illeris (2012) underbygger dette og påpeker at hva individer lærer i nøyaktig samme situasjon vil være ulikt fra person til person med utgangspunkt i tidligere erfaring og kunnskap. Deltakernes individuelle oppfatning av læring

vil altså i stor grad påvirke utbyttet det er mulig å oppnå, og vi forutsetter derfor at tidligere læring har farget deltakernes syn på læring og læringsutbytte.

Individer har også individuelle preferanser for læringsstiler, som antas å være et resultat av personlighetstype, tidligere utdanning, profesjonell karriere og vedkommendes nåværende arbeidsliv (Beckman & Barry, 2007). Det er viktig å huske at læringsstil ikke er en satt egenskap hos en person, men oppstår som et resultat av det Beckman og Barry (2007) refererer til som kontinuerlige transaksjonsmøter mellom individet og hans eller hennes miljø.

3.2.4 Organisatorisk læring

Virksomheter må overleve på en konkurransepreget forretningsarena som har blitt stadig mer kompleks, hvor kontinuerlig utvikling og læring er en forutsetning for å “henge med”.

Organisatorisk læring ansees som et produkt av individuell læring i en organisasjon (Antonacopoulou, 2006), som gjør at virksomheter må ta stilling til begge læringsformene. Studien ser på individuell læring samtidig som vi trekker inn læring på organisasjons- og gruppenivå, da dette underbygger studiens problemstilling og kontekst.

Læringen som finner sted internt i organisasjoner påvirkes i stor grad av kulturen for læring. Utvikling av ny kunnskap kan bidra til positiv atferdsendring eksempelvis for læringskulturen (Skerlavaj et al., 2007). I tillegg vil faktorene om læringsmiljø, motivasjon og hvorvidt det eksisterer et mottaksapparat for ny kunnskap ha betydning for hvorvidt kunnskapen blir tatt i bruk eller ei (Egan et al., 2004). Egan et al. (2004) framhever organisasjonens miljø som den viktigste faktoren for anvendelse av ny kunnskap i arbeidskontekst. Ifølge Skerlavaj et al. (2007) vil selskaper som har en sterk læringskultur i større grad lykkes med å skape, tilegne og overføre ny kunnskap. For organisasjoner som streber etter å oppnå god læringskultur i virksomheten er det viktigste at man klarer å implementere atferdsendringer og kognitive endringer (Skerlavaj et al., 2007).

3.2.5 Læringsutbytte

Læringsutbytte er et begrep som er svært sentralt for studien. Da begrepet kan forstås gjennom ulike definisjoner, vil vi her gjøre avgrensninger som tydeliggjør studiens fokus. Ifølge Haakstad (2011) er det naturlig å skille mellom læringsutbytte i betydningen *læringsresultat* og læringsutbytte i betydningen *intendert læringsutbytte*. Sistnevnte definisjon benyttes hyppig i emnebeskrivelser, og er ofte spesifisert som læringsmål; læringen som man har som mål at studenter skal tilegne seg gjennom et spesifikt emne. Vi introduserte

innovasjonsemnets intenderte læringsutbytte i kapittel 2. Ifølge Haakstad (2011) er det utfordrende å måle reell oppnåelse av slike *intenderte* læringsmål, og det underforstått at læring fra et emne sjeldent blir akkurat som intendert. Studien vil dermed ta utgangspunkt i definisjonen av læringsutbytte som bygger på læringsutbytte som et *læringsresultat*, hvor vi belyser læringsutbytte på et mer overordnet nivå i form av resultater og merverdi som deltakerne sitter igjen med ett år etter fullført emne.

Den tradisjonelle måten å undersøke hva studenter har lært, er gjennom standardiserte eksamener der studentene får karakterer basert på presentasjonen i det isolerte tilfellet av en skoleeksamen (Aamodt et al, 2007). Sensuren er et mål på faglige krav og standarder, og fungerer som en form for sertifisering for studenten samtidig som det brukes som et signal til omverdenen (Aamodt et al, 2007). I senere tid har man i større grad benyttet longitudinelle vurderinger, hvor man måler statusen for læringen (“læringsstatus”) fra start til slutt og dermed følger utviklingen (Haakstad, 2011). Dette gir større forutsetning for å forstå læringsreisen.

Når man måler læringsutbytte i betydningen av læringsresultater, kan resultatene benyttes til bedømming av kvaliteten på læringsutbyttet eller benyttes som et bidrag til å utvikle kvalitet (Aamodt et al., 2007). Slik man har nevnt innledningsvis, skal denne studien i utgangspunktet ikke bedømme eller evaluere kvaliteten på emnet, men heller ha et utforskende blikk på læringen og kategorisere denne. Dermed vil målingen av læringsutbytte heller være et bidrag til å muligens utvikle kvaliteten av innovasjonsemnet gjennom praktiske implikasjoner som presenteres i kapittel 7.

3.2.6 Praksisfellesskap

Praksisfellesskap er et begrep godt brukt av både Etienne Wenger og av Jean Lave i deres forskning (Wenger, 1998). I et praksisfellesskap lærer man gjennom samhandling med andre og vi er alle del av flere praksisfellesskap i ulike situasjoner (Wenger, 1998). Om praksisfellesskapet er i familien der man kanskje har flere familiemedlemmer med hver sin spesialistkunnskap, i skolesammenheng med klassekamerater, kollokviegrupper eller venner, samt i arbeidssammenheng, la det være betalt, ubetalt, frivillig eller ei. I alle de nevnte sosiale settingene (som ikke er en uttømmende liste) blir vi satt i en posisjon til å utveksle kunnskap og dermed legge stien for å oppnå en høyere form for forståelse og kunnskap sammen. Praksisfellesskapene nevnt ovenfor har gitte rammer for hva som forventes av oss som deltakende parter og hvordan praksisfellesskapet fungerer. Med andre ord er vi klare over

hvordan vi passer inn i disse praksisfellesskapene. Dersom vi da settes inn i nye kontekster i forbindelse med eksempelvis videreutdanningsemner, vil det oppstå et behov for å identifisere vår egen plass i det nye miljøet. Vi kan dermed påstå at deltakerne i emnet høsten 2020 ble en del av et felles praksisfellesskap, hvor de måtte finne ut av sin rolle i konteksten av emnet.

Haase et al. (2015) gjør rede for at innovasjon sjelden finner sted i organisasjoner uten mindre grupper eller individer som er lidenskapelig dedikert. Derfor kan teorien om praksisfellesskap sees i sammenheng med Aasen og Amundsens (2015, s. 18) definisjon av innovasjon som bygger på et kollektivt perspektiv: *“innovasjon skjer gjennom kollektive prosesser som oppstår med utgangspunkt i en ny idé, og som får sin effekt når resultatet av den nye ideen tas i bruk gjennom å forandre hvordan mennesker organiserer seg, hvilke redskaper og teknologier de utnytter eller hvordan de lever”*.

I tråd med synet på innovasjon som et kollektivt fenomen, vil vi gjennom studien se på hvordan det kollektive aspektet (gjennom gruppearbeid og samlinger) har bidratt til deltakernes læring. Teorien om praksisfellesskap er også relevant når vi ser på hvordan deltakerne har tatt i bruk metodene og verktøyene presentert under samlingene.

Læringen som finner sted i bedriftene kan være relasjonell og bygge på individets følelse av tilhørighet, noe som viser til at læring kan finne sted i alle typer for sosiale relasjoner (Lave og Wenger, 1991). Hvorvidt relasjoner bygges og individer inkluderes i det sosiale miljøet i bedriften er opp til både individene, men også bedriften selv. Ved å bygge relasjoner på tvers av avdelinger og team i bedriften vil barrieren for å dele kunnskapen med kollegaer minskes, noe som i sin tur vil tilrettelegge for at innovasjon kan finne sted gjennom kunnskapsdeling (Tidd & Bessant, 2009).

3.2.6.1 Formålet med praksisfellesskap

Siden praksisfellesskapene skiller seg fra hverandre og har ulike medlemmer, er det også verdt å nevne at praksisfellesskap kan ha ulike formål ved seg. Samtidig kan praksisfellesskap oppstå innenfor et allerede eksisterende praksisfellesskap. Et praksisfellesskaps formål kan for eksempel være å bygge felles kunnskap, dybdeforståelse eller å hjelpe andre (Wenger, 1998).

Som følge av samhandlingen i praksisfellesskap kan utbyttet føre til en endring i adferd hos personene i praksisfellesskapet (Illeris, 2012). Medlemmer av et praksisfellesskap kan ha interesse av å ta med seg ulike innfallsvinkler fra praksisfellesskapet og implementere utbyttet på ulike måter i sin egen hverdag.

Avhengig av situasjonen for praksisfellesskapet vil det i noen tilfeller være å foretrekke homogenitet blant medlemmene, mens i andre sammenhenger kan heterogenitet være foretrukket. Samtidig vil ikke homogenitet i seg selv nødvendigvis være et ønsket utfall fra et praksisfellesskap. Gjennom sin forskning kommer Wenger (1998) gang på gang tilbake til tre aspekter som burde være med i en læringsarena for å stimulere til et bedre læringsutbytte i praksisfellesskap. Disse tre er engasjement (engagement), forestillingsevne (imagination) og samspill (alignment).

3.3 Pedagogikk i innovasjons og entreprenørskapsutdanningen

3.3.1 *Entreprenøriell læring*

Entreprenøriell læring søker å gjøre individer forberedt på å engasjere seg i entreprenørielle prosesser, hvor dette krever utvikling av entreprenøriell kompetanse (Middleton & Donnellon, 2014). Begrepet entreprenøriell læring har i likhet med entreprenørskap mange ulike definisjoner, som følge av det entreprenørielle perspektivet man tar utgangspunkt i. Eksempelvis definerer Rae (2000) entreprenøriell læring som å lære å arbeide på “entreprenørielle” måter, mens Pittaway og Cope (2007) beskriver entreprenøriell læring som læring som oppstår gjennom dannelsen av nye virksomheter (new-venture). Siden vi skal se på læringsutbyttet hos ansatte ved virksomheter som er godt etablerte vil ikke den sistnevnte definisjonen av entreprenøriell læring være anvendbar for studien.

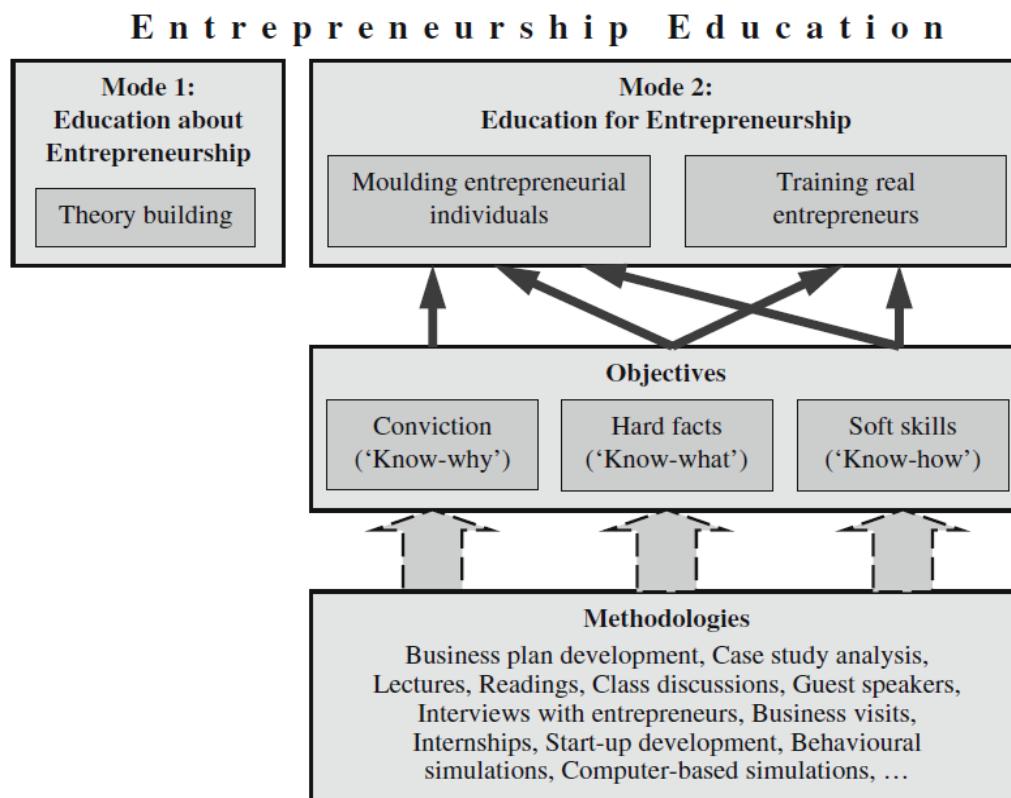
3.3.1.1 Know what, Know-How & Know why

En velkjent diskusjon innenfor entreprenørskapsfeltet er det entreprenørielle *læringsdilemmaet*, som dreier seg om hvorvidt entreprenørskap kan læres. Her har man to motstridende perspektiver; egenskapstilnærmingen og atferdstilnærmingen. Mens egenskapstilnærmingen forutsetter at entreprenører skiller seg fra andre gjennom et sett av iboende og vedvarende personlighetstrekk som er fordelaktige entreprenørielle aktiviteter, forklarer atferdstilnærmingen entreprenørens atferd og omgivelser som avgjørende for entreprenørens handlinger (Haase & Lautenschläger, 2011). Ifølge egenskapstilnærmingen kan man derfor ikke lære seg entreprenørskap da dette er noe som allerede er iboende gjennom entreprenørers personlighet, mens atferdstilnærmingen derimot mener at entreprenørskap kan sees som en læringsprosess og dermed er mulig å lære.

Haase og Lautenschläger (2011) argumenterer for at entreprenørskap kan læres, og beskriver flere generelle kompetanser og kvalifikasjoner som er grunnleggende for å lykkes med

entreprenørielle aktiviteter. Disse kan kategoriseres som entreprenøriell "know-what", "know-how" og "know-why" (Haase & Lautenschläger, 2011).

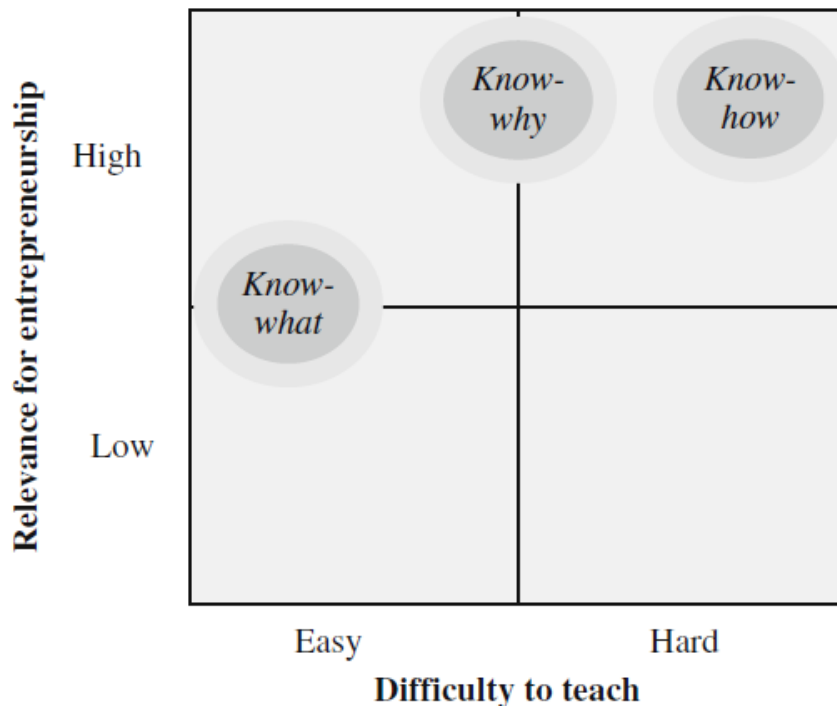
Know-what innebærer kjennskap til det som beskrives som harde fakta knyttet til oppstart og ledelse av virksomheter, og omfatter blant annet utvikling av forretningsplaner, regnskap, økonomi og markedsføring (Haase & Lautenschläger, 2011). Know-how beskrives videre som myke ferdigheter som kreativitet, proaktivitet, lederskap og risikovillighet (Haase & Lautenschläger, 2011). Til slutt har man know-why, som beskrives som entreprenøriell overbevisning hvor entreprenørielt tankesett, bevissthet, motivasjon og holdninger er blant det som trengs for å lykkes med entreprenørskap (Haase & Lautenschläger, 2011). Killingberg et al. (2020) omtaler disse tre kategoriene som tre ulike former for læringsutbytter relatert til entreprenørskap.



Figur 2: Konseptuell modell for entreprenørskapsutdannelse (Haase & Lautenschläger, 2011, s. 150)

Mens Lackéus (2015) redegjør for utdannelse *om*, *for* og *gjennom* entreprenørskap, tar Haase & Lautenschläger (2011) høyde for utdannelse *om* entreprenørskap og *for* entreprenørskap. Som figur 2 illustrerer, dreier utdannelse *om* entreprenørskap - Mode 1 - om teoribygging. Figuren viser videre sammenhengen mellom utdanning *for* entreprenørskap - Mode 2 - samt

underbyggende objektiver og metodikker. Her skiller modellen mellom to ulike retninger av utdanning for entreprenørskap: *Forming av entreprenørielle individer* og *trening av ekte entreprenører*. Modellen forklarer at utdanning med hensikt å forme entreprenørielle individer må gi studenter alle de tre formene for læringsutbytter, da man trenger både know-what, know-how og know-why for å oppnå dette. Modellen redegjør også for ulike pedagogiske metodikker som bidrar til entreprenøriell læring.



Figur 3: Den pedagogiske matrisen (Haase & Lautenschläger, 2011, s. 155)

Figur 3 illustrerer de ulike læringsutbyttene i forhold til hvor relevant de er for entreprenørskap og hvor vanskelige de er å lære. Som figuren viser, anses know-what som det enkleste å lære, samtidig som det ikke er like viktig for entreprenørskap som know-why og know-how. Know-how og know-why er altså mye viktigere og gjør entreprenørskapsutdanninge unikt. På bakgrunn av dette forklarer Haase og Lautenschläger (2011) at det er behov for en grunnleggende endring i entreprenørskapsutdanninge.

Middleton & Donnellon (2014) klassifiserer de tre læringsutbyttene i forhold til hvorvidt de er generiske eller personlige. Know-what omtales som generisk kompetanse, know-why som personlig og know-how som en kombinasjon av generisk og personlig (Middleton & Donnellon (2014)).

Sentralt i studien blir å forstå i hvor stor grad læring har funnet sted og på hvilket nivå. I tråd med diskusjonen rundt studiens overlappende forståelse av begrepene *innovasjon* og *entreprenørskap* tidligere i teorikapittelet, ser vi Haase og Lautenschläger (2011) sitt rammeverk som gunstig for å belyse deltakernes individuelle læringsutbytte fra emnet.

3.3.2 Erfaringsbasert læring

Slik vi tidligere har vært inne på, er læring gjennom erfaringer og eksperimentering sentralt i entreprenørskap. En klassisk modell som underbygger entreprenøriell læring er den erfaringsbaserte læringsmodellen til Kolb (1984) presentert i figur 4. Kolb presenterer en helhetlig tilnærming til erfaringsbasert læringsteori ved å trekke inn aspekter ved tidligere godt kjente modeller av kognitive lærings- og atferdsteorier. Som en pioner innen forskning av læringsteori var Kolb en banebryter og har fortsatt påvirkning for dagens læringsteori, mer enn 30 år senere. I den erfaringsbaserte læringsmodellen tegner Kolb en sirkulær fire-steps modell med utgangspunkt i en konkret situasjon eller opplevelse (steg 1) som stimulerer til refleksjon med grunnlag i den innsamlede dataen. Basert på refleksjon av den innsamlede dataen (steg 2) skal nye konsepter for utprøving formuleres (steg 3). Det siste steget (steg 4) er utprøvingen av konseptene. Siden det er snakk om en sirkulær modell vil utprøvingen av konseptene igjen føre til en ny sirkel fra steg 1. Ved å tegne en sirkulær modell understreker Kolb at kunnskap er en transformativ prosess som skjer kontinuerlig (Kolb, 1984).



Figur 4: Egenprodusert figur av Kolbs lærings sirkel inspirert av Kolb (1984). (Ås, vår 2022)

Mens Kolb (1984) i større grad ser på læring som en intern prosess hos individet, ser Illeris (2012) på læring som både en internt og kollektiv prosess. Refleksjon i grupper og med andre kan føre til dybdelæring (Wenger, 1998). Ifølge Hagelia (2017) er refleksjon nøkkelen til dybdelæring som i dette tilfellet kan kategoriseres både på individuelt-, men også på

gruppenivå. Individuell refleksjon kan i større grad åpne for at man forstår seg på sin egen læring og atferd.

3.3.2.1 Erfaringsbaserte læringsaktiviteter

Forelesninger og case - hvor man tar utgangspunkt i realistiske eksempler fra ulike kontekster - er en populær pedagogisk tilnærming innenfor økonomi- og administrative studier (McCarthy & McCarthy, 2006). Metoden er ifølge McCarthy og McCarthy (2006) likevel ikke egnet til å erstatte læringen som studenter kan tilegne seg gjennom erfaringsbaserte læringsaktiviteter, da dette gir studentene et personlig og direkte møte med erfaringer.

Erfaringsbasert læring gjennom "learning-by-doing"-aktiviteter i gruppe- og nettverkskontekster blir stadig mer anerkjent som pedagogisk tilnærming til entreprenøriell læring, og man fokuserer mindre på læring i den tradisjonelle klasseromskonteksten (Rasmussen & Sørheim, 2006). Denne læringsformen sørger for å kombinere de formelle akademiske aspektene ved studier med arbeidserfaring. Gjennom erfaringsbasert læring står studenten ansikt til ansikt med å ta beslutninger som er reelle i stedet for imaginære situasjoner. Erfaringsbaserte læringsaktiviteter inkluderer utveksling hos samarbeidende universiteter, praksisplasser og jobbskygging. Gjennom tidligere forskning ser vi at erfaringer utenfor klasserommet gir verdifulle muligheter for elevene til å anvende teori i praksis (McCarthy & McCarthy, 2006, s. 201).

3.3.2.2. Mestringstro

Litteraturen om mestringstro er tett knyttet opp til erfaringsbasert læring. Teorien går ut på at forventninger til hvordan man vil mestre en oppgave bestemmer individets atferd i forbindelse med håndtering av oppgaven, hvor mye innsats man vil legge inn i arbeidet, og hvor lenge innsatsen vil opprettholdes i møte med hindringer og ubehagelige opplevelser (Bandura, 1977). Folk har dermed en tendens til å unngå å ta på seg oppgaver, situasjoner og aktiviteter som de opplever overgår deres kapasitet for hva de tenker det er mulig å håndtere, noe som kan ha stor innflytelse på personlig utvikling (McCarthy & McCarthy, 2006). Bandura redegjør for flere faktorer som påvirker oppfatningen av mestringstro, hvor den viktigste er personlig erfaring (Bandura, 1977).

3.3.3 Innovasjonspedagogikk

Kettunen et al. (2013) redegjør for et teoretisk rammeverk for innovasjonspedagogikk, hvor de ser på tre ulike læringsformer som benyttes på universiteter og deres påfølgende

læringsutbytte tilknyttet innovasjon. De tre læringsformene individuell læring, gruppebasert læring og nettverkslæring er beskrevet i figur 5.

	<i>Individual learning</i>	<i>Group-based learning</i>	<i>Networked learning</i>
Education	Lectures Reports Examination	Group work in classrooms Practice entrepreneurship Collaboration in learning platforms	Student mobility Internships Entrepreneurship Learning tasks in working life Use of the intranet
Professional growth	Supervision Guidance	Group work in classrooms	Learning tasks in working life
R&D	Reports Theses	Collaborative R&D projects	Networked R&D projects
Artistic work	Fine arts	Performing arts	Roadshows
Adult education	Lectures Reports	Learning from others	Theses written for working life

Figur 5: Læringsformene for individuell læring (Kettunen et al., 2013, s.335)

Ifølge Kettunen et al. (2013) er individuell læring relevant når hensikten er å formidle fakta, begreper og informasjon. Dette innebærer typiske aktiviteter som å lytte til forelesninger, lese bøker og memorere disse til eksamener. Gruppebasert læring er relevant når flerfaglig tilnærming er nødvendig for å utføre en oppgave, og slike aktiviteter kan omfatte argumenterende læring, refleksjon eller debatter (Kettunen et al., 2013). Dermed kan slike programmer samle studenter med ulik bakgrunn for å fremme tverrfaglige synspunkter. Til sist redegjør Kettunen et al. (2013) for nettverkslæring, som finner sted når elevene lærer av miljøet sitt. Dette omfatter eksempelvis praksisbaserte aktiviteter som internships og oppgaver man skriver for bedrifter.

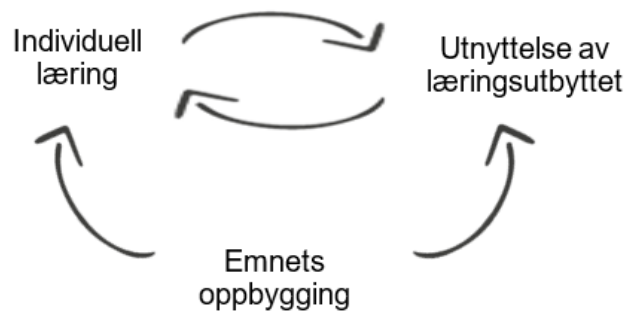
Innovasjonspedagogikk vektlegger den gruppebaserte og nettverksbaserte læringen (Kettunen et al., 2013). Det overordnede målet med innovasjonspedagogikk er å gi et læringsutbytte i form av relevante studieprogramspesifikke kunnskaper og holdninger for avgangsstudentene. I tillegg til dette er det et mål at studentene utvikler innovasjonskompetanse som er klar til å brukes i de ulike innovasjonsprosessene i sitt fremtidige arbeidsliv.

3.4 Oppsummering

Før vi introduserer studiens forskningsspørsmål, gjentar vi dens problemstilling, som er som følger:

Hvordan kan vi forstå individuell læring og utnyttelse av læring fra et innovasjonsrettet emne, samt hvordan har emnets oppbygging fasilitert for dette?

For å belyse problemstillingen, tar vi utgangspunkt i studiens konseptuelle modell:



Figur 6: Egenprodusert figur av studiens konseptuelle modell. (Ås, vår 2022)

Som figur 6 illustrerer, er studiens formål å undersøke deltakernes overordnede læringsutbytte fra emnet i lys av de tre elementene og antatt sammenheng mellom disse. Som det kommer frem fra figuren vil emnets oppbygging legge grunnlaget for at læringen kan finne sted.

Oppbyggingen er derfor en driver for og påvirker både den individuelle læringen og utnyttelsen av læringsutbyttet. Desto bedre oppbygging av emnet, desto bedre vil utnyttelsen av læringsutbyttet og den individuelle læringen være. Dette illustreres gjennom sirkelen i øvre del av modellen der gjensidig avhengighet mellom individuell læring og utnyttelse av læringsutbyttet skisseres. Vår studie vil altså forsøke å forstå om det i praksis er en sammenheng mellom emnets utforming, individuell læring og utnyttelse av læringsutbyttet.

Vi vil vi se på deltakernes individuelle læringsutbytte, hvordan deltakernes utbytte fra emnet har blitt tatt i bruk hos arbeidsgiveren i senere tid. Til slutt vil vi se hvordan den individuelle læringen og også utnyttelse av læring i arbeidskontekst har blitt påvirket av emnets utforming. Forskningsspørsmålene utarbeidet for å besvare problemstillingen er derfor:

F1: Hvordan kan vi forstå deltakernes individuelle læringsutbytte fra emnet i ettertid?

F2: Hvilken nytte opplever deltakere at læring fra emnet har hatt i deres arbeidskontekst?

F3: Hvordan har emnets oppbygging påvirket deltakernes individuelle læring og utnyttelse av læringsutbyttet i arbeidskontekst?

4.0 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for valg av studiens metode, forskningsdesign og datainnsamling. Videre vil kapittelet ta for seg analysen av data, studiens validitet og reliabilitet, samt etiske avveininger.

4.1 Valg av metode og forskningsdesign

Studien tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign da studien ønsker å forstå læringen som fant sted for deltakere i emnet (Johannessen et al.,2016). Den individuelle læringen som er i fokus kan være vanskelig å sette tall på og måle konkret da læringen finner sted på ulike måter fra person til person (Johannessen et al.,2016). Av de kvalitative metodene for innhenting av data anser vi dybdeintervjuer som mest hensiktsmessig for å gi et innblikk til deltakernes læring.

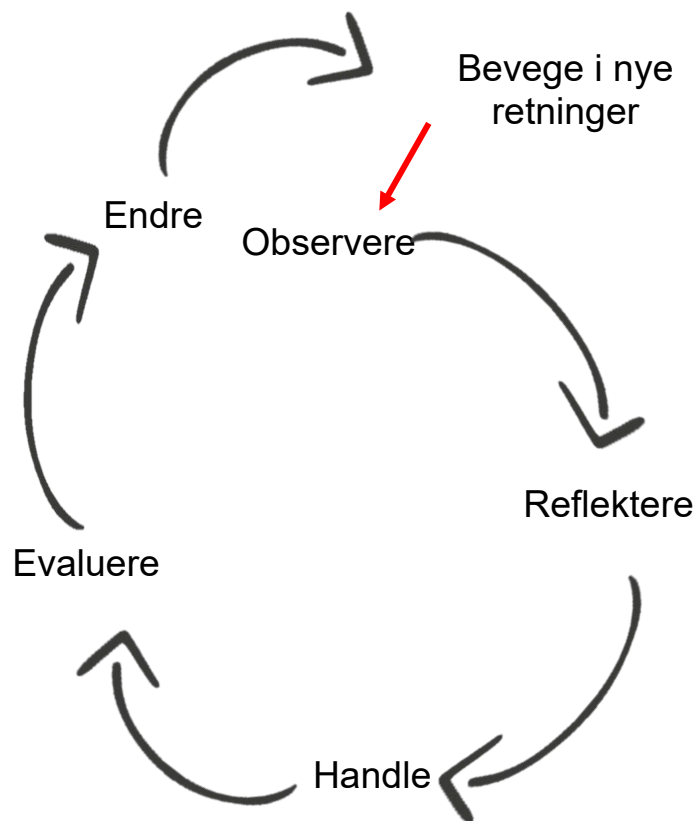
4.1.1 Forskningsdesign

Blenker et al. (2014) gjør rede for metoder som benyttes i forskning tilknyttet entreprenørskapsutdanning, hvor man ser at forskningen i feltet fordeler seg inn i to hovedgrupper. Den første dreier seg om kvantitative studier som ser på omfanget og effekten av entreprenørskapsutdanning. Den andre gruppen er kvalitative studier hvor man studerer ett enkelt case, hvor man ser på ulike kurs og programmer (Blenker et al., 2014). Denne studien tar utgangspunkt den sistnevnte tilnærming, og forskningsdesignet som benyttes er casedesign, hvor man tar utgangspunkt i en intensiv studie av en spesifikk enhet (Johannessen et al.,2016).

Vår forskning er i lys av dette datadrevet, hvor vi tar utgangspunkt i et enkeltfenomen uten en konkret teoretisk forankring på forhånd. Underveis i arbeidet med datainnsamlingen har derfor veien i stor grad blitt til mens nye innsikter har blitt avdekket. McNiff og Whitehead (2006) illustrerer denne fremgangsmåten i en syklisk modell som avbildet nedenfor i figur 7 med utgangspunkt i “observasjon”. Å ta utgangspunkt i et enkeltfenomen støtter en datadrevet fremgangsmåte i forskningen som er utgangspunktet for denne studien. I motsetning til teoridrevet forskning som har et konkret teoretisk utgangspunkt.

Grunnen til at figuren blir tegnet i et syklisk format er fordi når man nærmer seg et punkt hvor ingen ny informasjon blir avdekket, kan nye spørsmål oppstå som det er verdt å studere videre. Slik som for eksempelvis med en masteroppgave. Gjennom hele oppgaven har man øyelapper og fokuset er på et spesifikt område, mens mot slutten av oppgaven åpner man opp

for videre forskning og kommer med forslag til hva det er verdt å se nærmere inn på eller alternative måter å studere problemområdet på.



Figur 7: Egenprodusert figur inspirert av aksjons-og refleksjonssyklusen til McNiff og Whitehead (2006). (Ås, vår 2022)

4.1.2 Evaluering av situasjonsbestemte sammenhenger, dvs. emner

Studien tar utgangspunkt i et konkret emne. Bell et al. (2019) definerer slike studier som ser på effekten av konkrete situasjoner for “evaluering”. Evaluering slik som Bell et al. (2019) beskriver går ut på å systematisk samle inn data for å deretter analysere om den konkrete situasjonen har ført til endringer for deltakeren, og beskrive hvilke endringer det er snakk om. Ved å evaluere vil man i større grad kunne sette konkrete tall på utbyttet og dermed også den oppnådde nytten av situasjonen. Hvem nytten beregnes for er avhengig av ståstedet til forskeren. Hvorvidt forskeren evaluerer med hensyn på kunden, brukeren, en tjeneste eller annet blir bestemt på forhånd av tidspunktet da forskningen skal finne sted. For å oppnå høy grad av validitet og reliabilitet burde evalueringen finne sted over et lengre tidsperiode, og vanligvis ikke kun i form av en tverrsnittsundersøkelse.

Ifølge Bell et al. (2019) ser tverrsnittundersøkelser på dataen i et bestemt tidspunkt og dermed også i en begrenset periode. Det er dermed en god metode for å få et godt øyeblikksbilde av situasjonen man studerer, som også er fordelene med denne typen studier. Ulempen ved tverrsnittundersøkelser er vanskeligheten for å generalisere til populasjonen, og å finne mulige årsakssammenhenger. utfordringer ved tverrsnittundersøkelser kan til en grad løses med å gjennomføre longitudinelle undersøkelser. Da har man muligheten til å gå mer i dybden på den enkelte informant og observere atferd, oppførsel og reaksjoner over lengre tid for å samle inn et større datagrunnlag å basere forskningen sin på.

4.2 Datainnsamling

I studien har vi brukt både primær- og sekundærdata for triangulering. Primærdataen består av dybdeintervjuer med deltakerne av emnet i sentrum av denne studien. Sekundærdataen omfatter emnets pensumlitteratur, samlingenes presentasjoner og oppgaveteksten som var utgangspunktet for gruppearbeidet på samlingene. I tillegg har vi fått tilgang til skriftlige tilbakemeldinger om læringsutbyttet gitt underveis i emnet. Sekundærdata i form av deltakernes tilbakemeldinger om læringsutbytte gir oss en bedre forståelse for hvordan deltakerne opplevde sitt læringsutbytte knyttet til de ulike samlingene. Dermed kan vi støtte opp, eller eventuelt tilbakevise innsiktene fra dybdeintervjuene. Vi har ikke gjort forsøk på å avdekke hvem har skrevet tilbakemeldingene av hensyn til personvern.

4.2.1 Utvalg og rekruttering av deltakere

Undersøkelsens populasjon besto av 36 deltakere som hadde deltatt i emnet høsten 2020. Det geografiske området for populasjonen er satt på forhånd, da ett av kriteriene for å deltakelse i emnet var tilhørighet til Lillestrøm kommune.

I arbeidet med innhenting av intervjuobjekter har Annita Fjuk i DigitalNorway sendt ut forespørsel via e-post til personene som deltok i emnet høsten 2020. Deltakerne ble spurt om å respondere på mailen dersom de var interesserte i å delta. Derfor har ikke forfatterne hatt påvirkning på prosessen for utvelgelsen, noe som også har vært en begrensende faktor for studiens fremdrift. Etter å ha vist interesse for deltakelse har masterstudentene fulgt opp med å sette opp møtetidspunkt for intervjuene via mail der også informasjonsskriv og samtykkeskjema ble viderefremmet. Dokumentet ligger vedlagt som vedlegg 1. Som et fast spørsmål på slutten av intervjuene spurte vi om de kjente andre deltakere vi burde ta kontakt med. Informantene kom alltid med minst ett navn som ble fulgt opp i ettertid.

4.2.2 Datadrevet forskningsmetode

Før samtalene med informantene, hadde forskerne datagrunnlaget til å ta en kvalifisert gjetning på mulig læringsutbytte basert på egne erfaringer med læring fra innovasjonsemner. For å minimere mulig forurensning av teorigrunnlaget med egne erfaringer tok forskerne utgangspunkt i et iterativt, og til en grad induktiv fremgangsmåte.

Da studiens hensikt er å undersøke læring i et helhetlig perspektiv og med et utforskende blikk, benyttet vi en datadrevet forskningsmetode. Dermed ble studiens teoretiske rammeverk til underveis i tråd med funn fra intervjuene. Bell et al. (2019) forteller at det ikke er uvanlig å veksle mellom innhenting av data og teori på denne måten, noe som er tilfellet i en iterativ prosess. Basert på innsikten fra lignende, men likevel individuelle oppfattelser skal vi da forsøke å gi en generell forklaring på virkelighetsoppfattelsen til utvalget (Gibbs, & Flick, U., 2007). I utgangspunktet vil det ikke være mulig for forskerne å ta individuelle påstander og trekke de til å bli generaliserbare lover (Bell et al., 2019). Likevel vil forskerne utfordre denne begrensningen i tilfeller der det er enstemmighet mellom informantene om et ståsted og generalisere for studiens populasjon, altså deltakerne.

4.2.3 Intervjuguide

I forkant av første intervju gjennomførte vi et pilotintervju for å teste om spørsmålene var forståelige og hvorvidt intervjuguiden hadde et hensiktsmessig oppsett. Pilotintervjuet ble gjennomført med en ekstern person uten tilknytning til hverken emnet eller partene involvert i planleggingen eller gjennomføringen av arrangementet. Gjennom pilotintervjuet ble det tydelig at intervjuguiden var for omfattende. Det var derfor behov for å kutte ned på antallet spørsmål og nødvendig å snevre inn på bredden av spørsmålene. Vi la merke til at spørsmålene til slutt kunne deles inn i tre tematiske områder som også har vært utgangspunktet for formuleringen av forskningsspørsmålene.

På bakgrunn av at vår forskning var datadrevet lærte vi underveis i datainnsamlingen. Intervjuguiden ble justert underveis basert på dataen vi hadde samlet inn. Derfor har ingen informanter blitt stilt nøyaktig samme spørsmål. Fokuset har heller i større grad vært på de tematiske områdene. Samtidig var intervjuguiden kun veiledende slik at det var åpent for oss å følge interessante funn underveis i intervjuene. Essensen var imidlertid lik; vi snakket med deltakerne om deres arbeidsbakgrunn, tilknytning til og arbeid med innovasjon, hvordan de opplevde emnet og hvordan de opplevde læringsutbyttet. Vedlegg 2 viser hovedspørsmål fra siste intervju som ble gjennomført. Det var ikke nødvendigvis slik at vi stilte alle disse

spørsmålene til informantene, men vi benyttet det som grunnlag for intervjuet. Underveis i intervjuet ble informantene oppfordret til å komme med eksempler på det de fortalte om. Ifølge Moen & Ragnheiður Karlsdóttir (2011) kan misforståelser i intervjusammenheng unngås ved bruk av bl.a. eksempler. Dermed kan intervjueren stille spørsmål ved en situasjon som informanten kjenner seg godt igjen i. Tilsvarende kan også gjøres ved innføring av begreper som f.eks. innovasjon og læring i intervjusammenheng.

4.2.4 Intervjuprosessen

I gjennomføringen av intervjuene ble det i utgangspunktet lagt opp til fysiske intervjuer i Oslo-området. Dette viste seg å bli noe utfordrende å gjennomføre i praksis grunnet den da pågående situasjonen med koronapandemien. Samtlige av intervjuene ble derfor gjennomført via digitale kanaler. Kommunikasjonen med informantene der intervjuer ble avtalt og samtykke innhentet skjedde via mail, mens intervjuene ble gjennomført via videosamtaletjenesten Microsoft Teams.

På den ene siden førte digitale intervjuer til at barrieren for å bygge opp gjensidig tillit med informanten ble høyere da man ikke hadde den fysiske tilstedeværelsen. Det var derfor ikke mulig å bryte isen med vanlig kaffeprat. Man kan derfor tenke seg at dette kan ha påvirket informantenes trygghet slik at de muligens ikke følte seg trygge nok til å fortelle sin fulle sannhet og kan ha pyntet noe på virkeligheten. Samtidig har bruken av digitale plattformer medført en lik praksis for alle intervjuer i forhold til intervjuetningen.

I forkant av intervjuene var det satt av 1,5 timer for gjennomføringen. Hvorvidt det i realiteten ble brukt 1,5 timer eller mindre var avhengig av hvor omfattende svarene til informantene var. Noen av informantene var mer konkrete og kortfattet, mens andre utbroderte i større grad rundt de ulike tematiske områdene.

4.3 Analyse av data

Da forskningsprosjektet har blitt meldt inn til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) i god tid i forkant av gjennomføringstidspunktet var det tillatt å ta lydopptak av intervjuene. Det ble derfor tatt lydopptak av samtlige - åtte - intervjuer. Disse ble transkribert og anonymisert kort tid etter gjennomføringen av intervjuene. Transkripsjonene ble supplert med håndskrevne observasjoner der det har vært hensiktsmessig. Observasjonene det er snakk om her kan ha vært trykk på spesifikke samtaleemner, reaksjoner på spørsmål eller generelle refleksjoner gjort av studentene i etterkant av intervjuet. For forskerne har det vært viktig å sette av tid til

refleksjon i etterkant av hvert intervju, i tråd med masterutdanningen vi har tatt som har basert seg i stor grad på refleksiv praksis. Dette for å øke læringen vi selv har gjennomgått i prosessen med utarbeidelsen av denne studien.

Intervjuene ble satt opp med flere dagers mellomrom med den hensikt å ha tid til å gjennomføre individuell refleksjon, følge opp nye innsikter og transkribere intervjuene. I denne perioden hadde studentene også mulighet til å gjennomføre endringer på intervjuguiden der de anså det som relevant. Dette ble gjort ved flere tilfeller.

Vi leste gjennom transkriptene individuelt for å få et overblikk av dataen. Ved gjennomlesingen fikk vi bekreftet eller avkreftet førsteinntrykkene gjort under gjennomføringen av intervjuene. Etter gjennomføring av intervjuene gjennomførte vi en grundig gjennomlesning. Denne gangen kodet vi dataen som vi anså som relevant for oppgaven i forhold til de tematiske områdene som fanget interessen vår, og reflekterte dette opp mot teori lest tidligere. Begge rundene med gjennomlesing ble gjennomført separat, uten påvirkning på hverandres prosess. Imidlertid hadde vi samtaler underveis om intervjuene og teori som kan ha påvirket oss til å ha et felles grunnlag som vi så dataene i lys av. Den kodede dataen ble så lagt inn i et separat dokument. Dette dokumentet ble forholdsvis omfattende og vi så oss nødt til å begrense oss ytterligere. Dermed ble en ny runde med seleksjon gjennomført der vi halverte datamengden til bruk i studien.

Transkriberingen ble gjennomført i Microsoft Word programmet og kan sies å være gjennomført semi-detaljert da pauser, spesifikke trykk på ord og setninger, samt andre reaksjoner i samtalene har blitt tatt med der studentene har vurdert det som hensiktsmessig eller av betydning for studien.

4.4 Studiens validitet og reliabilitet

Vurderingen av studiens validitet og reliabilitet gir en pekepinn på hvorvidt resultatene og funnene fra studien er av tilfredsstillende kvalitet (Bell et al., 2019). Kort sagt vil vurdering av studiens reliabilitet vise hvorvidt resultatene kan etterprøves, mens validitet viser til hvorvidt resultatene kan generaliseres til å gjelde en større populasjon. Vi har gjort forsøk på å styrke validiteten og reliabiliteten til studien ved å redegjøre for studiens metode og framgangsmåte for analysen av resultatene.

Tidligere forskning har vist at man kan komme i situasjoner der man prøver å etterlate et bedre bilde av seg selv enn det som nødvendigvis representerer virkeligheten, og kan dermed

gi ukorrekte opplysninger (Moen & Ragnheiður Karlsdóttir, 2011). Dybdeintervjuene gir derfor ikke nødvendigvis et korrekt bilde av virkeligheten, noe som i sin tur senker påliteligheten til dataene. Ved å trekke inn sekundærdata i form av skriftlige og anonyme kommentarer som del av evalueringsskjemaet for emnet har det blitt gjort forsøk på å styrke studiens reliabilitet. Andre tiltak for å styrke påliteligheten til resultatene i studien går ut på pre-testing av intervjuguide og benyttelse av lydopptak. Ved pre-testing av intervjuguide avdekkes aspekter ved intervjuguiden av betydning for de reelle intervjuene. Eksempelvis antallet spørsmål og rigiditeten til intervjumalen. Lydopptak av intervjuene unngår glemsel av opplysninger, samt mulig forvreining av intervjuenes innhold.

Ved gjennomføring av dybdeintervjuer vil man ifølge Moen og Ragnheiður Karlsdóttir (2011) ha grunnlag til å påstå å ha utført et tilstrekkelig antall intervjuer dersom innsikten fra informantene er gjentakende, og lite eller ingenting nytt kommer frem. Det er likevel viktig å være klar over at grunnet den menneskelige naturen der vi alle er ulike og oppfatter ting på ulike måter, så kan det alltid oppstå situasjoner der en informant nevner noe nytt. Dermed er det i teorien mulig å fortsette med gjennomføring av intervjuer i uoverskuelig fremtid. Mot de siste tre intervjuene så vi vesentlige tegn til gjentakelse blant det som kom frem, selv om det også fremkom noen få nye perspektiver. Det er derfor grunnlag til å påstå at en viss metningsgrad for denne populasjonen har blitt oppnådd. Likevel vil ikke generalisering utover studiens populasjon være mulig. Studiens primærdata har blitt innhentet i en konkret kontekst, nemlig innovasjonsemnet. Det er derfor naturlig å se dataene i lys av konteksten de er innhentet og resultatene er lite overførbare.

Sekundærdata bidrar til en grad å motvirke ett av de største svakhetene med kvalitativ forskning, nemlig overførbarhet (Moen & Ragnheiður Karlsdóttir, 2011). Likevel er ikke hensikten med kvalitativ forskning å overføre funnene til de store massene. For å ha grunnlag til å påstå overførbarhet til populasjonen har sekundærdata i form av presentasjoner fra samlingene, kommentarer fra emneevalueringen og pensumartikler blitt innhentet.

4.5 Ethiske avveininger

I arbeidet med andre personer er det mange etiske avveininger å ta. Vi skal ta for oss de som vi har ansett som de viktigste i utarbeidelsen av denne studien. Herunder innhenting av data, personvern og studentenes personlige agendaer.

4.5.1 Etiske avveininger ifbm. innhenting av data

I starten av januar ble meldeskjemaet for behandling av personopplysninger sendt inn til NSD, Norsk Senter for Forskningsdata (2022). Meldeskjemaet ble vurdert 13.01.2021, og vi kunne dermed begynne med gjennomføring av intervjuer med lydopptak.

Som et nasjonalt dekkende og statseid aksjeselskap (Brønnøysundregistrene, 2021) har NSD egne retningslinjer for dataforvaltning, informantenes samtykke, anonymisering og andre forsker-etiske dilemmaer vår studie er bundet av og har tatt hensyn til.

Den første kontakten med deltakerne av emnet ble som tidligere nevnt gjort av en representant fra DigitalNorway. Deretter fulgte studentene opp samtalen med deltakerne for å avtale tidspunkt og gjennomføringen av intervjuene. Studentene benyttet ikke deltakerliste og hadde ikke den første kontakten med deltakerne av hensyn til personopplysningsloven (Personopplysningsloven, 2018).

4.5.2 Etiske avveininger i forhold til personvern

Av hensyn til personvern ble personsensitive opplysninger som navn, alder, arbeidsgiver og eventuelle andre lignende opplysninger som lett kunne identifisere informantene anonymisert i transkriptene. Anonymiseringen fant sted samtidig med transkriberingen av lydopptakene og mulige personopplysninger. Også eksempler eller konkrete uttalelser som kunne være relevante for oppgaven, men inneholdt personopplysninger som gjorde det mulig å gjenkjenne informanten anonymisert og der det var nødvendig ekskludert fra transkriptet.

4.5.3 Forfatterens bakgrunn

Forfatterne av denne studien har ulike bakgrunner, men begge innehar bachelorgrad. Dermed er det duket for engasjerende samtaler der ulike aspekter ved studien blir belyst. Vi skal nå redegjøre for forfatterens nåværende og tidligere erfaringer som kan ha påvirkning på retningen til studien. Gjennom denne redegjørelsen blir vi mer bevisste på fallgruvene vi må unngå som nevnt av Moen og Ragnheiður Karlsdóttir (2011).

Agnes Lusti har fra tidligere en bachelorgrad i Økonomi og Administrasjon fra Handelshøyskolen ved Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet (NMBU). I løpet av sin studietid har hun vært svært aktiv i studentlivet og tatt del i flere faglige organisasjoner og møter der bl.a. studiekvalitet og -utforming har vært i fokus. Hun har vært HR ansvarlig for en innovasjonskonferanse lokalt på Ås for studentene og blant annet deltatt som fasilitator for gründereventet Emax. Med nåværende studieforløp av en mastergrad i Entreprenørskap og

Innovasjon er det grunnlag for å si at hun har god egenerfaring fra både lærings- og innovasjonsaspektet til å være medforfatter på denne studien.

Isabel Tollefsen Sørensen har en bachelorgrad i Markedsføring og salgsledelse, i tillegg til to års erfaring fra arbeidslivet før påbegynt master. Gjennom arbeidet har hun tilegnet seg erfaringer og holdninger tilknyttet kompetanseheving i arbeidslivet. Positive holdninger til videreutdanning, livslang læring og kompetanseheving var blant hennes motivasjon for arbeid med masteroppgavens tema. Deltakelse i masterstudie i entreprenørskap og innovasjon har videre styrket hennes tilknytning og holdning til innovasjon som felt. Positive holdninger og engasjement for studiens sentrale tematikker kan være en hindring for et mer kritisk blikk på emnet og dets læringsutbytte. Dette er noe forfatterne har forsøkt å ta stilling til underveis i emnet.

5.0 Analyse

Gjennom analyse av innsikten skal vi jobbe med å avdekke meningen bak ordene til informantene for å få en dypere forståelse av hva de egentlig sier. Underkapitlene i dette hovedkapittelet har blitt inndelt etter essensen i forskningsspørsmålene. Under de finner vi aspekter fra dataen som vi anser å være relevante og påvirke de individuelle forskningsspørsmålene. Videre vil leseren se at kapittel 5 og de respektive underkapitlene har både analyse og diskusjon vevet inn i hverandre. Begrunnelsen for dette ligger i studentenes forståelse av hvor tett tilknyttet de to er, og for å simplifisere leserens vei til forståelse av denne studien.

Informantenes forhold til videreutdanning varierer. Noen omtaler seg som kroniske studenter, noen har tatt fag sporadisk mens andre ikke har vært særlig aktive når det kommer til å ta del i videreutdanning. Utdanning og videreutdanning er likevel viktig for informantene vi har snakket med, spesielt for informant 5:

“Jeg har vel vært kronisk student de siste 5 årene eller noe sånt, så det betyr i grunn ganske mye. Jeg liker å få inspirasjon utenfra og å se hvordan jeg kan bruke det i mitt eget arbeid. Det å få innspill og ny læring er jeg kronisk på utkikk etter.” (Informant 5)

Vedkommende er opptatt av kontinuerlig læring og ser på utdanning som en kilde til nye innspill. Flere av informantene opplevde at emnet motiverte og inspirerte dem til å fortsette med sitt arbeid og å bygge videre på det de lærte:

“Jeg tenker at videreutdanning er påfyll av både kunnskap, motivasjon og inspirasjon som er veldig viktig slik at man ikke stagnerer. For i utgangspunktet så er jo jobben min å bidra til at vi utvikles, samtidig vil vi ha folk hos oss som har lyst til å jobbe med utvikling og lyst til å se at det skjer ting” (Informant 6)

5.1 Individuelt læringsutbytte

I denne delen presenterer vi relevante aspekter knyttet til forskningsspørsmålet med hovedfokus på individets - det vil si deltakeren i emnet - opplevde læringsutbytte.

5.1.1 Teoretisk forankring

Deltakelse i emnet medførte at informantene tilegnet seg større tyngde og forståelse rundt innovasjon i sitt arbeid, som informant 1 trekker frem:

“For det første blir du mer motivert da du føler at du kan mer og man kan ha satt seg inn i et område som man kanskje ikke var kjent med fra før. Man føler seg tryggere da man lærer mer og er bedre rustet til å overkomme mulige nye problemer. Så man har faktisk lært om ting man kanskje trodde at man visste noe om fra før, men som egentlig ikke helt stemmer. Basert på dette blir man mer motivert, mer “på” og kjenner at det er mulig å bidra med mer som en god ressurs. (...)” (Informant 1)

Informanten følte økt grad av mestringsfølelse i sitt innovasjonsarbeid gjennom deltakelse i emnet. Vedkommende uttrykker i likhet med flere informanter at personen fikk en form for økt kapasitet for innovasjon ved å bli tryggere på temaet. På bakgrunn av dette opplever vedkommende seg selv som en viktigere ressurs for selskapet da man i større grad blir i stand til å jobbe med innovasjonsrettede arbeidsoppgaver. Informantens nye kunnskap innen feltet er dermed verdifullt for individet, men også i stor grad for selskapet. Dette vil vi komme tilbake til senere når vi skal analysere dataen i delkapittel 5.2.

Tidligere har noen av informantene opplevd å møte motstand i sitt innovasjonsengasjement på arbeidsplassen, hvor de har opplevd å ikke bli hørt i den grad de ønsker. Det ser ut til at flere har derfor behov for mer faglig tyngde i sin argumentasjon, også for å øke sin kredibilitet i forhold til andre på arbeidsplassen i forhold til innovasjon. Informanter viser til samtaler der de har brukt deltakelsen i emnet til å kunne vise til at det man påstår er i tråd med gjeldende faglitteratur. Et godt eksempel på dette ser vi hos bl.a. informant 5:

“Men jeg synes at det viktigste nesten var at jeg fikk forankret noen av de tankene jeg allerede hadde i og med at jeg ikke har den faglige bakgrunnen med det. Men jeg fikk sett at noen av de tankene jeg allerede hadde var i tråd med hva det ble forelest i, og det i seg selv er en verdi da. Men det har også vært med på å løfte kompetansen på det, så det er en kombinasjon egentlig.” (Informant 5)

Den teoretiske forankringen de har tilegnet seg gjennom deltakelse i emnet er også basert på nyere forskning. Dette har også bidratt til å styrke informantenes tyngde i arbeidssammenheng som bygger opp under det man sier og ens perspektiver rundt innovasjon. Dette støtter også opp om forholdet til kunder og konkurransekraft. Emnets formelle aspekt oppleves som viktig for flere informanter, deriblant informant 7. Å ha forankring i formell utdanning står sentralt i vårt samfunn, og gir individet kredibilitet overfor andre man møter i sitt arbeid. Når informanter da får faglig påfyll så kan det bidra til å levere på et høyere nivå. Samtidig har de også fått påfyll i form av et “innovasjonsspråk” der begreper brukt i innovasjonssammenheng

har blitt klarere og en del av det daglige språket deres. Her presentert med innsikten fra informant 7:

”Jeg var rett og slett smart som sjekket dette «innovasjonsledelse i etablert virksomhet», for da ville det være en formell måte å forstå hvilke nivåer og mekanismer jeg kunne utløse, eller ikke røre, for å validere min forståelse (...)så det jeg ønsket å gjøre var å bryte løs og gå bort fra denne "vi burde ikke gjøre det fordi ...", men "vi burde ikke gjøre det fordi vi ser at dette er i tråd med dette, dette" (...). Det er det jeg vil, å ha mer kraft i argumentasjonen min (...) Og det fikk jeg med kurset.” (Informant 7)

5.1.2 Innovasjonsmetodikker og -verktøy

Emnet har gitt en verktøykasse bestående av både teoretisk forankring, et godt bilde av nåsituasjonen i markedet, samt påfyll av konkrete metoder i form av metodekort og verktøy.

Mens praksisen ble koblet opp mot teori fikk deltakerne god bruk for metodekort på nettsiden til DigitalNorway. Metodekortene gir praktiske verktøy med tips på hvordan man kan forbedre eksisterende situasjon på områder som eksempelvis innovasjon, kultur og ledelse. Fra sekundærdata observerer vi flere kommentarer om nytten av metodekortene. Kortene ligger tilgjengelige på nettsidene til DigitalNorway, men det forutsetter at man lager en bruker på deres nettsider. Informant 1 forteller med om metodekortene:

“(...) metodekortene til DigitalNorway som jeg ikke hadde så god kjennskap til fra før. De har templates som ligger på deres nettsider det er mulig for oss å bruke metodikken. Dette var nytt for meg og de var tilpasset på en slik måte at vi kunne ta de i bruk under modulene og i casene vi jobbet på. Det synes jeg traff veldig bra (...) Jeg vil ikke si at jeg kikker i disse hver dag, men siden vi nå er kjent med at de finnes så er det mulig å gå inn på de og kikke på de når det er behov for det. For det var noe der vi brukte under hver samling. (...)” (Informant 1)

Informanten har blitt kjent med innovasjonsmetodikker og -verktøy som kan brukes i arbeidet med innovasjon. Selv om vedkommende ikke bruker disse ofte, så er man kjent med at de finnes. Så til tross for at det ikke har et tydelig bruksområde nå får man økt innovasjonskapasitet for fremtiden gjennom å kjenne til verktøy som kan bistå i innovasjonsprosessen. Samtidig er det ikke sikkert at vedkommende vil benytte det i sammenheng med sin nåværende stilling eller arbeidsplassen. Denne kunnskapen blir derfor i stor grad sovende.

5.1.3 Brukersentrisk innovasjon

Gjennom hele emnet har det å forstå brukerreisen vært i fokus. Spesielt artikkelen til Christensen (2016) om “Jobs to be done” har blitt trukket frem av samtlige informanter både i intervjuene og av en håndfull av kommentarene i sekundærdata. For deltakerne var denne spesielt interessant og derfor har teorien blitt forklart i studiens delkapittel 3.1.4.

Informantenes refleksjoner rundt brukerreisen og viktigheten av å sette seg inn i brukerens perspektiv har vist seg å gi flere informanter et nytt perspektiv tilknyttet brukersentrert innovasjon, dette støttes også av sekundærdata. Gjennom emnet har informanten blitt bedre kjent med brukerfokuserede metodikker, og kan relatere dette til sitt arbeid for bl.a. økt konkurransefortrinn. Å forstå behovene til kundene er særdeles viktig for å opprettholde eller bygge på en sterk tilstedeværelse i markedet. Som informant 4 nevner det:

“Jeg tenker det kanskje det der med å ta på seg den andre sine sko da ikke sant, tenker “for oss ser det sånn” ut men hvis du da faktisk er den andre parten (..) det å liksom bli flinkere til å se det fra et annet perspektiv eller fra den andre sin side. Så selv om vi synes at vi møter de på en god måte eller gjør en god jobb eller gjør det vi kan så er det ikke sikkert at det ser sånn ut fra noen sin side” (Informant 4)

5.1.4 Læringsutbytte

En forutsetning for å få best mulig utbytte fra sin deltakelse speiles av tilstedeværelsen. Om det er på samlingene, mellom samlinger eller i samtaler med andre. Det er tydelig at deltakerne vi har snakket med har hatt et ønske om å få et godt utbytte fra sin deltakelse i emnet. Samtidig viser også innsikten at det var andre deltakere som ikke hadde like stor fokus på dette som påpekt av informant 7:

“Jeg hadde kolleger som også deltok i emnet som “fløy” gjennom det og bare var tilstede, og jeg ville virkelig få mest mulig ut av det og det tar tid (..)” (Informant 7)

Innsatsen deltakerne la i sin deltakelse i emnet reflekterte utbyttet de fikk fra emnet. Samtalene i gruppene var preget av dette der deltakere som hadde lest og forberedt seg til samlingene fikk større teoretisk forankring i sine diskusjoner. Av kommentarer fra deltakerne på læringsutbyttet er det én som har skrevet “Har for mye å gjøre”. Dette kan tolkes som vedkommende ikke har muligheten til å delta på et ønsket nivå.

Informanter som ikke har like stor mulighet til å innovere i sine daglige arbeidsoppgaver forteller om økt inspirasjon til å innovere og å støtte innovasjonsledede endringsprosesser. I dette tilfellet er det snakk om informantene i offentlig sektor med begrensede muligheter til å jobbe med innovasjon da de daglige driftsoppgavene har hovedprioriteten og opptar mesteparten av tiden deres. Likevel har de åpnet øynene i større grad for transformasjon og digitalisering, noe bedriften kan høste fruktene av i en ny transformasjonsprosess. Ved å ha ansatte som har fått økt forståelse for transformasjon har bedriften samtidig bygget opp andelen mulige endringsagenter som kan være førende i fremtidige endringsprosesser.

Informant 8 forteller om økt kunnskap og forståelse for transformasjon:

“Nå er det jo en stund siden jeg tok det kurset, men jeg har jo fortalt litt om det med å ha innovasjon i bakhodet i mitt daglige arbeid og ikke være en brems. Jeg tror nok kanskje at jeg har blitt litt påvirket av kurset i det og det å forstå viktigheten i at man tillater innovasjon. (...). Så det å forstå behovet for innovasjon i alle sammenhenger, men ikke minst forstå behovet næringslivet har for innovasjon” (Informant 8)

Informanten fikk gjennom emnet utviklet sin forståelse av innovasjon tilknyttet egen arbeidskontekst. Ved deltakelse i emnet har flere av informantene i offentlig sektor blitt inspirert til å nærme seg den private sektoren når det gjelder innovasjonsgrad. Samtidig forteller informanter fra privat sektor om viktigheten av å også ha med offentlig sektor på innovasjonsarbeidet for å unngå at de blir hengende etter når store steg på innovasjonsfronten tas; La være seg teknologiske systemer, prosesser eller lignende. Informantene viser på denne måten til en gjensidig avhengighet mellom de to sektorene. Vi tar likevel for gitt at privat sektor har rom for å være mer innovativ enn offentlig sektor. Vi ser samtidig ikke bort fra at læring finner sted som et middel på veien til å minske forskjellene i innovasjonsgraden. I praksisfellesskapene pågår kontinuerlig læring der læringen finner sted gjennom erfaringsdeling i dynamiske omgivelser, som informant 1 formulerer det:

“Ja, du blir jo kjent med flere teorier (gjennom emnet). Man lærer jo hele tiden på en måte, så jeg er jo definitivt bedre innen innovasjon nå enn jeg var for 4 år siden da jeg har både mer erfaring og har jobbet mye mer med det. Jeg har jo også jobbet med ulike personer og fått flere synspunkter. Det er jo slik at desto mer man jobber med det desto bedre blir man i det.” (Informant 1)

Informanten forteller om viktigheten med kontinuerlig læring, støttet av samtlige informanter med likt ståsted, bare med andre ord.

5.1.5 Utbytte utover den formelle læringen

Emnet har gjort det tydelig for informant 3 at satsning på videreutdanning og kompetanseutvikling er et viktig satsningsområde, og at det kommer til å være behov for at omstilling må finne sted raskere:

“Det viktigste jeg sitter igjen med er at vi må omstille oss enda raskere, og vi må satse enda mer på hodene i organisasjonen selv om vi har satset veldig mye på hodene frem til i dag så er det bare å fortsette det gode arbeidet å motivere ansatte her til å gå på kurs og til å ta etter og videreutdanning. Konkurranskraften ligger i den samlede hjernemassen og kompetansen i organisasjonen tilknyttet ansatte. Og det beviser kurset nok en gang det vi og så får bevis på er at vi har satset riktig de siste 10 årene.” (Informant 3)

På spørsmål om hva videreutdanning betyr for informantene, svarte samtlige at dette var viktigste for dem. Det kan være positive, men også negative utfall fra å tilrettelegge for sine ansatte å ta del i videreutdanningsemner og bygge videre på kompetansen sin. For informant 7 førte emnet til refleksjon om situasjonen ved daværende arbeidsgiver som endte med bytte av arbeidsgiver da kulturen internt i bedriften var en barriere for innovering:

«(...) det var en veldig god øyeåpner, men hvis jeg også byttet jobb kan det være på grunn av det, så hvis du spurte dem kan de si at det var en veldig dårlig idé å ta emnet fordi jeg måtte slutte og det skapte mange problemer for dem. Men det er spørsmålet; vil du heller lære opp dine ansatte og se risikoen med at de forlater selskapet eller ikke trene dine ansatte og beholde dem i 30 år?» (Informant 7)

5.2 Verdi og utnyttelse av læringsutbyttet

Etter å ha undersøkt deltakernes individuelle læringsutbytte, vil vi videre se på hvorvidt og hvordan læringen har blitt tatt i bruk i deltakernes arbeidskontekst.

5.2.1 Bruk av læringsutbyttet på arbeidsplassen

DigitalNorway sin plattform med medfølgende metodekortene har vært til nytte for informantene. I ettertid av emnet har eksempelvis informant 2 brukt innholdet fra emnet for tyngde i sitt innovasjonsarbeid:

“(.) jeg synes jo vi har jo fått god kjennskap til DigitalNorway sin plattform. Der er det veldig mye nyttig og bra informasjon om de ulike veiviserne, og disse bruker jeg ofte. Så i de

ulike prosessene jeg jobber med så kan jeg hente inspirasjon og bruke de for å styrke kvaliteten på arbeidet mitt.” (Informant 2)

I sin videre fortelling om metodekortene er det spesielt ett med navnet “Endring og Omstilling” som trekkes frem. At informanten trekker frem dette metodekortet spesifikt viser at det har støttet informantens arbeid. Konkrete eksempelet på hvilke verktøy informanten har brukt og hvordan det har blitt brukt ser vi i dette sitatet:

*“Det er vel en som heter «Endring og Omstilling». Som er en slik stegvis framgangsmåte (..) Så er det også en som går ut på «Prosjektbeskrivelse» som har gode tips til å lage en «one-pager». (..) I tillegg synes jeg at mange av de e-læringskursene som ligger der er nyttige og som jeg har tatt i bruk flere ganger. (...) “Jeg vet at flere fra *bedrift* som var med på kurset har brukt flere av metodekortene om organisasjonskultur i sin avdeling (..) det er mye enklere for dem å teste dette på den avdelingen.” (Informant 2).*

Informanten fortsetter videre å fortelle at andre fra en annen bedrift har benyttet de samme verktøyene fra emnet i større grad. Den andre bedriften har hatt andre behov og har derfor benyttet andre metodekort, eksempelvis de som omfatter kartlegging av organisasjonskultur. Gjennom kartlegging får man oversikt kulturens nåsituasjon. Som nevnt i kapittel 3, må man være kjent med dagens situasjon for å forstå hvor det er behov for å implementere endringer. For å kunne påvirke kulturen må man videre ta stilling til *hvordan* man kan gå frem. Flere informanter viste tegn til å savne en innføring i *hva* man kan gjøre etter kartleggingen:

“(..) vi fikk en forklaring på hvordan vi skulle analysere kulturen, men utfordringen ligger i hvordan man kan påvirke kulturen (..) Så å lære om hva man skal gjøre eller hvilke tråder vi skal trekke i fra å være preget av rutiner til å slippe opp litt mer, være kreativ og se flere muligheter og andre måter å se ting på. Det kunne jeg tenkt meg å ha et større fokus på.” (informant 6)

Informantene gir inntrykk av å ha god nytte av metodekortene presentert under samlingene, selv om de ikke nødvendigvis brukes ofte. En forklaring på hvorfor det ikke brukes så ofte kan ligge i at verktøy først tas i bruk når man opplever behov for å gjøre ting annerledes eller endre på eksisterende praksis som følge av ekstern stimuli. En annen forklaring går ut på kravet om å måtte lage bruker på nettsiden til DigitalNorway for å få tilgang til metodekortene. Informant 2 viste tydelig frustrasjon over dette. Vedkommende ønsket å ta i

bruk metodekortene i sitt daglige arbeid med prosjektledere og andre kollegaer, men det å måtte lage en bruker for å få tilgang til disse blir en barriere.

En annen informant har også tatt i bruk verktøy fra emnet:

“Sånn som det siste Innovasjonskurset som har gått nå; vi har fått en verktøykasse som både består av teori og framtidsrettet bilde pluss at vi har fått helt konkrete modeller og konkrete måter å gjøre endringene på. (...)Så det vi har satt i gang nå som et prosjekt i hele organisasjonen er at absolutt alle våre forretningsmodeller, alle våre kundeavtaler skal gjennomgås (...), etter modellene vi har lært fra innovasjonskurset.” (Informant 3)

Bedriften benytter modeller fra innovasjonsemnet som grunnlag for gjennomgang av selskapets egne forretningsmodeller. Informanten har som mål om å ta i bruk læring opparbeidet fra emnet og også øke medarbeideres innovasjonskompetanse. Dette innebærer metoder og verktøy vedkommende har fått kjennskap til gjennom emnet.

Flere informanter viser tegn til at deler av den opparbeidede kunnskapen kan bli glemt om man ikke repeterer det:

“Det som er tingen når man er i full jobb og driver med mye annet også er det at man deltar, tenker hva som var nyttig og interessant og så tar man med seg det man synes man har mest nytte av. (...) I senere tid så har jeg også bladd i det vi fikk utlevert, både digitalt og fysisk, som inspirasjon.” (Informant 6)

Som informanten påpeker, vil man i en hektisk hverdag ta med seg det man ser mest nytte av. Informanten har brukt stoff fra emnet som inspirasjon i ettertid. Det er dermed mulig for deltakerne selv å gå gjennom stoffet i etterkant på egen hånd for å vedlikeholde kunnskap.

5.2.2 Deling av læring i arbeidskontekst

Deling av kunnskap har også funnet sted ved flere informanters arbeidssted. Informant 5 ble bedt om å dele kunnskap tilegnet fra emnet med sin avdeling. Et konkret eksempel på hvordan man kan tilføre økt kompetanse til arbeidsplassen sin gjennom å ha tilegnet seg kunnskap kollegene kan ha nytte av:

“(...)hos min nåværende arbeidsgiver så ble jeg bedt om å holde et kurs om innovasjonskultur på avdelingsmøte slik at vi kunne ta diskusjoner rundt det. (...)Hjemmeeksamenen min har jeg

også til en grad brukt i etterkant. Blant annet delte jeg den noen dager siden til en som skriver en rapport der den var relevant.” (Informant 5)

Her ser man et konkret eksempel på en læringskultur hvor man oppfordrer til å lære sammen. Gjennom et slikt praksisfellesskap blir læringsutbyttet fremhevet i selskapet, her vist ved oppgaven som ble delt med en kollega, og dermed benyttet i selskapets arbeid. Dette tilsier at informantens deltakelse i emnet var relevant og nyttig også for selskapet.

Det er likevel ikke gitt at kunnskapen fra emnet kan overføres til arbeidskonteksten, da den ble tilknyttet en spesifikk omgivelse. På den andre siden kan informantene bli endringsagenter for innovasjon på sine respektive arbeidsplasser gjennom tilegnelse av metodikker og verktøy som informant 3 forteller:

“Det vi ser er at ansatte nå tar initiativ til endringer og er med å definere endringene mens før så var det jo ledelsen som egentlig gjorde dette i hovedsak med noen få unntak som vi har hatt oppigjennom med workshoper og litt sånne ting. Mens i dag er det mer sånn at de endringene blir initiert fra de ansatte i det daglige” (Informant 3)

Sitatet fra informant 3 illustrerer viktigheten et felles språk og forståelse har for innovasjonsdynamikken i et selskap. Her omtales en endring fra innovasjon på et “top-down”-nivå til “bottom-up”-nivå. De ansatte tar i større grad initiativ til endringer i etterkant av emnet, og kan ansees som endringsagenter. Dette er ansatte som med andre ord bidrar til å bygge kultur for innovasjon og endring.

5.2.3 Utnyttelse av læringsutbytte tilknyttet brukersentrisk innovasjon

Slik vi presenterte i kapittel 5.1, har flere informanter økt sin forståelse for brukersentrisk innovasjon gjennom emnet. Dette har medført økt fokus på brukeren i arbeidshverdagen, og kan bidra til bedre resultatleveranser på vegne av arbeidsplassen:

“Jeg driver og prøver å overtale noen til å gå kundereise-veien. Jeg har kommet rimelig langt til å prøve å overtale de til det. Så jeg har ikke brukt det direkte selv, men jeg har tatt det med meg som inspirasjon (..)” (Informant 5)

Vedkommende deler av sin erfaring gjennom samtaler med kollegaer for å bidra til at brukerperspektivet tas i bruk i andre deler av virksomheten.

En del av det nevnte innovasjonsspråket ble preget av artikkelen til Christensen et.al. (2016) med tittelen *Know Your Customers “Jobs to be Done”*. Dette rammeverket for identifisering

av kundeatferd - som også kan sees som et tankesett - nevnes eksplisitt av halvparten av informantene, og det var tydelig at teorien gjorde inntrykk og ga rom for refleksjon:

«Denne “jobs to be done” type diskusjon som jeg har tatt til meg og som jeg bruker hver gang jeg snakker med kunden (...)» (Informant 7)

Gjennom bruk av dette tankesettet har informanten økt sin forståelse av sammenhengen mellom kunders problemer og innovasjon, som har hatt positiv effekt på vedkommendes innovasjonsarbeid. Det vises til økt tillit hos kunden ved å jobbe mot en bedre forståelse av det reelle problemet:

" (...) du får mye mer tillit hos kunden ved å si at du forstår problemet og at du har en løsning for disse funksjonene (features), men ikke for disse." (Informant 7)

5.2.4 Felles språk - innovasjonsspråket

Emnedeltakerne bygde et felles innovasjonsspråk. Samtidig bidro gruppediskusjoner med deltakerne som kom fra samme bedrift også til en kollektiv forståelse for teorien knyttet opp til egen arbeidskontekst:

“(...) en av tingene vi ser i forhold til innovasjonskurset som har gått var at når vi nå snakker om ting i ledelsen, foreslår ting fra ledernivå til organisasjonen, så har de fått en kompetanse slik at de forstår hva vi snakker om. (...) så tar de med seg sin bakgrunn inn i den forståelsen som vi igjen har fått felles plattform på i forhold til å ha gått innovasjonskurset. Og da får du helt andre fruktbare diskusjoner (...)” (Informant 3)

I samtaler med andre informanter har tilsvarende blitt fremhevet:

*“vi var flere fra bedriften som tok det emnet sammen (...). For øyeblikket jobber vi med et *program*, og da har vi vektlagt en del av de temaene vi var innom i emnet. For det kan se ut til at jo flere som har kompetansen, jo lettere er det å jobbe med innovasjon. For da har man et felles språk og forståelse for hva det handler om og hva man snakker om.” (Informant 2)*

Å diskutere problemstillingene opp mot egen arbeidskontekst ser ut til å ha bidratt for økt kunnskap for deltakerne med bakgrunn fra samme bedrift. Dette kan være til nytte for bedriften om det trekkes ut fra praksisfellesskapet og bringes ut til virksomheten. Samtidig uttrykker informantene at det har vært problematisk å følge opp og holde kunnskapen ved like på grunn av koronasituasjonen og følgene av hjemmekontor. Uten å ha et praksisfellesskap å

reflektere kunnskapen sammen med kan veien tilbake til opprinnelige prosesser være kort, og bedriften kan gå glipp av verdifull kompetanse.

5.2.5 Nettverkseffekter

I ettertid har flere informanter hatt en hensikt om å benytte nettverket som ble tilegnet gjennom emnet. Noen av informantene har også hatt nytte av det:

“(..) det jeg har hatt størst utbytte av er det nettverket jeg fikk tilgang til via kurset (..) For når man da først har utfordringer man ønsker å få hjelp til så er det mye lettere å sette seg inn i hverandres utfordringer siden man da har samme referanseramme” (Informant 1)

Til tross for at omfanget for dette praksisfellesskapet i utgangspunktet var avgrenset med et konkret antall deltakere og at emnet i seg selv hadde en sluttdato for siste samling, så setter ikke det automatisk strek for praksisfellesskapet. Informanten har bygget videre på praksisfellesskapet fra emnet, og samtalene har båret preg av innovasjonsspråket man tilegnet seg i fellesskap. De nye praksisfellesskapene kan stimulere til nytenkning og innovasjon der utfordringer, prosesser eller arbeidsmetoder drøftes.

5.2.6 Læringskultur som hygienefaktor

I offentlig sektor og i bedrifter der driften settes høyt på agendaen kan det gå på bekostning av innovasjon:

“For den er jo ikke dårlig (innovasjonskulturen), og det er mange som vil, men så stopper det kanskje opp når det kommer til ressurser og tid for å få det til (..) Jeg ville ikke sagt at det er uvilje, men heller kanskje litt seig kultur for endring og omstilling.” (Informant 2)

For flere informanter i denne studien ser kulturen internt i bedriften ut til å være en begrensende faktor for kunnskapsutviklingen. De ser på behovet for en innovasjonskultur i bedriften som en hygienefaktor, i den forstand at uten vilje til endring er det utfordrende å gjennomføre endringer. En informant fra en annen offentlig virksomhet viste til forbedringsmuligheter internt i bedriften gjennom et humoristisk språk:

“Jeg opplever at det er ikke en slik forslagskasse der man kan hive ting oppi, men jeg opplever likevel at det er forholdsvis stort rom for å komme med forbedringsforslag og sånt selv om vi ikke har en forslagskasse som noen står klare til å hive seg over. Det er neste steg (haha).” (Informant 5)

5.3 Emnets oppbygging

5.3.1 Formell læring

Gjennom de tre samlingene fikk deltakerne faglig forankring, noe som uformell læring og kortere kurs ikke nødvendigvis kan tilføre i like stor grad. Samtlige informanter hadde preferanser tilknyttet læringsformat og -aktiviteter. Mens noen foretrekker tradisjonelle klasseromsforelesninger eller lesing på egenhånd, opplever andre størst utbytte av diskusjoner og gjennom å stille spørsmålsteget ved det kjente. Likevel var det enighet om at emnets kombinerings av aktivitetstypene sammen ga et godt utbytte. Informant 7 trekker frem det formelle aspektet som svært viktig og opplevde at dette ga størst utbytte for vedkommende:

“Learning by doing” er én ting, men disse tingene jeg lærte som jeg kan snakke om nå, ville det vært umulig å gjøre på kort tid i en learning by doing-øvelse, så den formelle utdanningsdelen er da et kritisk punkt fordi du har de rette begrepene, du har det brede synet på hva som er tilgjengelig og du har de rette formuleringene og arbeidsmiljøet for å formidle budskapet ditt der” (Informant 7)

5.3.2 Emnets aktiviteter - herunder forelesninger, gruppearbeid og oppgaver

“(.) det å høre på en foredragsholder for deretter å diskutere det i grupper er viktig for å klare å relatere teorien til sin jobb slik at man kontinuerlig får en kunnskapsoverføring tilbake til det man jobber med” (Informant 1)

Informanten mener at det var viktig med en aktiv tilnærming i seminarene. Emnets innslag av refleksjon underveis, hvor man tok gjennom diskusjoner i fellesskap relaterte teorien til praksis og egne arbeidskontekster ble opplevd som svært nyttig:

“Det går vel i stor grad på at det skal være praksisnært og at man sitter igjen med noen verktøy og øvelser det er mulig å ta med videre i sin egen arbeidshverdag. Samtidig synes jeg også det er viktig å ha muligheten til å kunne dytte erfaringen sin inn i kurset og gjennom diskusjoner for å kunne øke forståelsen av kursets utbytte i sin egen arbeidshverdag.” (Informant 2).

Informant forklarte hvordan disse praktisnære øvelsene la opp til refleksjon rundt egen arbeidskontekst:

“Det første vi så på var metodekortet som går på hvor kulturen egentlig var når det gjelder innovasjon i et selskap, altså om man har et eksternt eller internt fokus og om man er fleksibel

eller stabil. Og hvis jeg så på min profil og tenkte på hvor jeg var så landet jeg på *egen vurdering av innovasjonsrolle*(..) I arbeidet med metodekortene intervjuet vi flere personer i *selskapet* for å spørre om hvordan de oppfattet *selskapet* og hvordan de jobbet med innovasjon” (Informant 1)

Deltakerne ble inndelt i grupper under hver samling for å reflektere og besvare spørsmålene om temaet for samlingen da det fant sted. Det er tydelig at disse samtaleene var lønnsomme og bidro til nye innovative realitetsforståelser:

“(..) Det er i samtaler med andre at nye og spennende idéer kommer” (Informant 1)

Sammenhengen mellom teorien fra emnet og praksisen i hverdagen blir trukket frem av alle informanter. Samtaleene med informantene viser at det er konsensus om den gode utformingen av emnet der utgangspunktet er næringslivet og næringslivets utfordringer:

“En ting jeg synes var veldig bra var det at de tok utgangspunkt i næringslivet og næringslivets utfordringer som så ble koblet opp mot teori. Det synes jeg var veldig viktig at de så utfordringene vi hadde i lys av teorien og ikke omvendt.” (Informant 1)

Det er enighet blant flere informanter om at dette emnet skiller seg fra andre studier på masternivå, ved universiteter o.l, da det var større fokus på å se praksis i lys av teori enn det som er vanlig i andre emner. Det var dermed en forutsetning at man hadde jobbet en stund for å kunne se sammenhenger med yrkespraksis.

5.3.3 Tverrfaglighet

Emnet var i utgangspunktet utformet for privat næringsliv, men det var en overvekt av offentlige deltakere. Dette medførte tidvis et stort fokus på utfordringer som er relevante for offentlige virksomheter:

«Det som fungerte minst vil jeg si var gruppene. Årsaken er at jeg tror en tredjedel eller mer kom fra *offentlige virksomheter* og de overstyrte samtalen med elementer som er spesifikke for deres problem (..) kunne man kanskje ha opprettet noen klynger eller grupper der de kunne ha fokusert på utfordringer som er spesifikke for det miljøet?» (Informant 7)

Med andre ord var det hos noen et savn etter diskusjoner i lys av utfordringer og muligheter i knyttet til det private næringslivet, noe som medførte at emnet ble opplevd som mindre innovasjonsfokuserert enn man kunne foretrekke. Det var dermed blandede meninger om hvor godt gruppene fungerte når det gjaldt å tilføre innovative perspektiver.

Med bakgrunn fra offentlig sektor forteller informant 5 om å få tilført nye perspektiver gjennom samtaler med andre i emnet:

“Det er ingenting som er like artig som når jeg kommer der og tenker at sånn er det, men så kommer det en annen som tenker fra en helt annen vinkel som jeg ikke hadde tenkt på. Så det er kjempemorsomt å få avdekket noen slike «blind-spots» ved seg selv.” (Informant 5)

For denne informanten oppleves det verdifullt å delta i emnet med personer med ulike bakgrunner. På denne måten fikk informantene utfordret sine etablerte sannheter og påfyll av ny kunnskap. Informant 4 forteller om situasjoner der emnets innhold virket til å være mindre relevant for deltakerne med bakgrunn fra offentlig sektor:

“Det var noen ganger at vi i kommunen tenkte at dette ble veldig bedriftsrettet men det var jo helt riktig fordi dette var et tilbud til bedriftene, men det var jo vi som var litt på siden. Hvis vi følte at det kanskje ikke var så relevant så var det ikke nødvendigvis noe feil med studiet men det var vi som var på et feil studie i tilfelle.” (Informant 4)

Da emnet var i utgangspunktet tiltenkt næringslivet og selskapene i privat sektor er dette en naturlig følge for deltakerne fra offentlig sektor. Likevel så informantene med bakgrunn fra offentlig sektor nytten av å benytte verktøyene presentert underveis og lykkes til noen grad å relatere emneinnholdet til egen kontekst.

5.3.4 Emnets omfang

Det helhetlige inntrykket er at deltakerne er fornøyd med emnets omfang og oppsett som et “introduksjonsemne”:

“Dette var ikke en full master, bare en del av det, så som en introduksjon til det (innovasjon) og en generalisering var det veldig bra. Og jeg likte det veldig godt (..)” (Informant 7)

Emnet gikk ikke i dybden på spesifikke temaer, men tok for seg bredden tilknyttet temaene som spesifiseres i kapittel 2, men som i hovedsak omfattet innovasjon, brukerreisen og forretningsmodeller. Informantene stiller seg positive til å ha fått en innføring på overordnet nivå i de ulike temaene, samtidig som flere viser interesse for en forlengelse av emnet; eksempelvis gjennom å gå i dybden på noen av temaene i egne sesjoner. Temaene informanter har uttrykt interesse for er innovasjonskultur, design (innovasjonsdesign, brukerdessign) og endringsledelse.

Emnet foregikk på dagtid og krevde dermed ikke mye av deltakernes fritid. En annen utfordring emnet unngikk ved å ha seminar-bolker som gikk over to dager, var tidspresset:

“Oftest er det jo slik at slike samlinger er på noen få dager og det er bra. For dersom det går f.eks. over to dager så kan man kjenne på å bli litt rastløs på den tredje dagen siden man har ting å få gjort ellers. (...) Mengden av samlingene var også fin og godt strukturert, så det var enkelt å forberede seg.” (Informant 1)

Flere informanter nevner at det var nyttig å få tilsendt tema og tilhørende litteratur før seminarene slik at man kunne sette seg inn i dette på forhånd om man ønsket, og dermed stille forberedt til samlingene. Det informanter derimot ser ut til å savne, er generell oppfølging etter fullført emne. Gjennom repetisjon kan man som tidligere nevnt bygge på og forsterke det allerede eksisterende læringsutbyttet.

5.3.5 Emnets lokasjon

Sitatet fra informant 1 er representativt for informantenes mening om at emnets samlinger fant sted i Lillestrøm:

“En annen ting som har vært bra ved dette kurset er at kursholderne har forstått at de må ut fra sine campus-er for å møte oss som er i arbeid for å holde denne typen kurs. Da hopper vi på og blir med. (...)” (Informant 1)

Informanten stiller seg svært positiv til forholdet der akademia i større grad møter næringslivet der de er. Dette bidrar til å gjøre emnet mer attraktivt for medlemmer av det lokale næringslivet, som muligens ikke ville ha deltatt på tilsvarende samlinger om de foregikk eksempelvis i Oslo. Informanter ser på den lokale tilstedeværelsen som et positivt tilleggsgutbytte da nettverket lokalt blir større, også på tvers av bransjer og sektorer. Som samtalen med informant 1 antydte er det også mer motiverende for bedriftene å delta på tilsvarende emner og samlinger dersom deltakelse gir merverdi utover kun det rent faglige. Gjennomføringen av emnet ble påvirket av pandemien og de påfølgende restriksjonene i samfunnet, hvor den første kunne gjennomføres fysisk mens de to siste var digitale.

6.0 Diskusjon

Studiens formål er å belyse følgende problemstilling;

“Hvordan kan vi forstå individuell læring og utnyttelse fra et innovasjonsrettet emne, og hvordan har emnets oppbygging fasilitert for dette?”

For å besvare problemstillingen vi gjennom dette kapittelet besvare hvert av de tre forskningsspørsmålene ved å diskutere studiens hovedfunn opp mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 3.

6.1 Individuelt læringsutbytte

Studien viser at læring er noe som er svært individuelt, i tråd med hva Beckman og Barry (2007) påstår. Funnene indikerer stor variasjon i deltakernes læringsutbytte, samtidig som vi også ser likheter. I dette kapittelet vil vi diskutere studiens funn opp mot det første forskningsspørsmålet:

FI: Hvordan kan vi forstå deltakernes individuelle læringsutbytte fra emnet i ettertid?

6.1.1 Læringsutbytte i lys av know-what, know-how og know-why

Som presentert i kapittel 3, vil vi se funnene knyttet til deltakernes individuelle læring i lys av Haase og Lautenschlägers (2011) rammeverk for entreprenørielle læringsutbytter.

6.1.1.1 Know-what

Gjennom studiens funn ser vi indikasjoner på at emnet har bidratt til en grunnleggende teoretisk forankring av kunnskap om innovasjonskonseptet og -prosesser. Denne ervervelsen av teoretisk forankring kan sees i lys av Haase og Lautenschlägers (2011) og Middleton og Donnellons (2014) definisjon av hva know-what innebærer; Tilegnelse av viktige harde fakta tilknyttet innovasjon og teoretisk og generisk kunnskap om entreprenørielle konsepter. Informantene hadde en forståelse av innovasjon som fenomen ved emnestart, og studiens funn viser at deltakerne fikk en utviklet forståelse av begrepet. Kunnskapen de tilegnet seg var basert på nyere forskning, og studiens funn viser at dette ga flere informanter en følelse av å ha ekstra tyngde i samtaler om innovasjon i arbeidssammenheng.

Hennestad og Revang (2017) argumenterer for at teoretisk fundert kunnskap i større grad blir viktig i dagens samfunn som de omtaler kunnskapssamfunnet. Videre påstås det slik kunnskap er viktigere enn erfaringsbasert kunnskap, fordi praksiskunnskap raskt vil bli utdatert

(Hennestad & Revang, 2017). Spesielt én informant støtter dette, gjennom å trekke frem emnets formelle aspekt som det viktigste læringsutbyttet. Vi forstår også gjennom studiens funn at det teoretiske læringsutbyttet har vært viktig for deltakerne, hvor det blant annet har styrket deres innovasjonsarbeid gjennom evne til teoretisk forankret argumentasjon. Funnene forteller oss også at flere føler seg som viktigere innovasjonsressurser i sine virksomheter i ettertid som følge av økt kunnskapsnivå om innasjon. Samtidig ser vi at det kan være behov for å gå dypere inn i områder for å få dypere kunnskap om ulike innovasjonstema. Haase og Lautenschläger (2011) påstår at know-what er relativt enkelt å lære bort, noe våre funn også underbygger.

6.1.1.2 Know-how

KS (u.å.) påpeker at det er utfordrende å forstå og undersøke læringsutbytte i form av kompetanse. Likevel vil vi diskutere vår forståelse av deltakernes læringsutbytte i form av know-how. Vi forstår know how som myke ferdigheter som kreativitet, proaktivitet, lederskap og risikovillighet (Haase & Lautenschläger, 2011), samtidig som vi inkluderer Middleton & Donellons (2014) syn på know how som også inkluderer generisk utøvelse av entreprenørielle aktiviteter. Gjennom studiens funn kan man se at flere deltakere har hatt konkret nytte av emnet ved å ha tilegnet seg praktiske verktøy til bruk i innovasjonsarbeid. Albors-Garrigolos et al. (2018) forklarer at verktøy og metoder for innovasjonsledelse styrker arbeid med innovasjon og evne til å møte nye utfordringer i markedet. Funn fra studien forteller oss at deltakere har blitt kjent med DigitalNorway sine innovasjonsverktøy og -modeller gjennom emnet. Vi kan dermed forstå at deres individuelle læringsutbytte inkluderer generisk know-how gjennom potensiell ny atferd relatert til innovasjonsverktøy og systematiske måter å drive med innovasjon på.

Know-how i form av personlige egenskaper er vanskeligere å utvikle (Haase og Lautenschläger, 2011). Ifølge studien opplevde flere informanter at de hadde økt sin problemløsningsevne gjennom deltakelse i emnet, som kan anees som personlig know-how. Proaktivitet og initiativ er ansett som entreprenørielle egenskaper (Kuratko, 2015), og studien viser også antydninger til økt proaktivitet hos en av virksomhetene som har brukt læring fra emnet i ettertid i egen virksomhet, hvor man så at medarbeiderne økte sin proaktivitet knyttet til innovasjon.

Mens undersøkelsen til Spilling et al. (2015) konkluderte med at læringsutbytte for entreprenørskap i høyere utdanning var størst for personlig know-how (økt initiativ, økning i kreative og innovative evner) og mindre for generisk know-how (konkret nytte av utdanningen), har denne studien overordnet vist et større utbytte i form av generisk know-how. Dette kan sees opp mot emnets utforming, som diskuteres i delkapittel 6.3.

6.1.1.3 Know-why

Mens Haase og Lautenschläger (2011) peker ut know-how som læringsutbyttet som er vanskeligst å lære, trekker Middleton og Donnellon (2014) frem know-why som det mest utfordrende å tilegne seg. Slik det fremkommer av våre analyser, ser vi variasjoner i det vi forstår som know-why fra emnet. Dette kan også komme som et resultat av at know-why er tett knyttet opp til personlighet (Middleton og Donnellon, 2014), som gjør det vanskelig å skille iboende personlige egenskaper fra emneutbytter.

Funn fra studien tyder på at deltakere har tilegnet seg et større brukerperspektiv i sitt arbeid gjennom rammeverket jobs-to-be-done, hvor man legger mer vekt på kunden (Christensen et al., 2016). Selden og MacMillan (2006) påpeker at brukersentrisk innovasjon ikke bare er en strategi, men også et tankesett som baserer seg på tanken om at det som ansees som en “seier” for kunden også er en “seier” for selskapet. Studien indikerer at et fåtall av informantene har det vi kan anse som brukersentriske tankesett, som kan vi se som en entreprenøriell overbevisning. Dette antyder at emnet også har bidratt til know-why hos deltakere. Samtidig kan vi ikke si med sikkerhet at emnet har hatt en sentral rolle i utvikling av dette.

Emnet har også vært en kilde til inspirasjon for deltakerne. Inspirasjon kan være kortvarig og forutsetter vedvarende input for å vedlikeholdes, men man kan til en viss grad se dette som entreprenøriell overbevisning da man er inspirert og dermed kan sies å ha holdninger i favør av innovasjon. Gjennom studien kom det også frem at flere informanter kunne tenke seg å bygge videre på læringsutbyttet fra emnet og gå i dybden innovasjonstemaene som ble presentert. Dette kan vi også tolke som en motivasjon for å utvikle sin innovasjonskunnskap, og som en grad av entreprenøriell overbevisning hos individene det gjaldt.

6.1.2 Individuell læring som en kontinuerlig prosess

Hennestad og Revang (2017) omtaler individuell kunnskap som en ferskvare innenfor mange fagområder, og påstår at det kreves kontinuerlig læring gjennom refleksjon rundt erfaringer og

gjennom påfyll av etterutdanning for å henge med. Vi kan gjennom våre funn se antydninger til at dette stemmer også når det gjelder læringsutbyttet fra dette emnet. Flere informanter nevner at de tar del i videreutdanning nettopp for å henge med, og ønsker å vedlikeholde kunnskap gjennom erfaringer i praksisfellesskap på arbeidsplassen da det stimulerer til refleksjoner som igjen fører til ny læring. Slike prosesser og livslange læringsprosesser for ansatte blir stadig viktigere for bedriftenes suksess og evne til å forbli konkurransedyktig. Til tross for det viser dataen tendenser til at deler av læringen er glemt, spesielt læring som informantene ikke har benyttet i ettertid.

Studien forsøkte til noen grad å forstå deltakernes forhold til - og bakgrunn tilknyttet - innovasjon som fenomen. Våre funn støtter dermed opp under påstanden om at individets utgangspunkt for læring påvirker vedkommendes læringsutbytte (Illeris, 2012). Jakobsen (2008) peker også på personlige egenskaper i form av motivasjon og innsats som viktige forutsetninger for å lære. Studien indikerer at deltakerne hadde ulik grad av motivasjon og innsats i emnedeltakelsen, hvor vi kan se at læringsutbyttet også har blitt påvirket av dette.

6.1.3 Oppsummering

Emnet var av begrenset omfang, og det ble beskrevet som en god introduksjon til innovasjon som et felt. Når vi ser på informantenes individuelle læringsutbytte i lys av Haase og Lautenschlägers (2011) rammeverk, forstår vi det som at de har tilegnet seg overordnet know-what om innovasjon. Videre har deltakere også tilegnet seg en grad av generisk know-how i tillegg til lavere grader av personlig know-how og know-why. Haase og Lautenschläger (2011) påpeker at entreprenører trenger alle tre typer kompetanse og kvalifikasjoner. Selv om deltakernes læring og tanker om innovasjon ikke kun kan sees som en konsekvens av emnet isolert, kan vi imidlertid se tendenser til at emnet har bidratt til en form for økning av deltakernes know-what, know-how og know why.

Cope and Watts (2000) forklarer at læring skjer når man øker spennet av potensiell atferd gjennom prosessering av informasjon. Informantene har - dog i ulik grad - lært seg å gjøre ting på nye og entreprenørielle måter, som er målet med entreprenøriell læring (Rae, 2000).

6.2 Verdi og utnyttelse av læringsutbyttet

Mens noen har lett for å komme med tydelige eksempler på hvordan ulik læring fra emnet har tilført verdi til deres arbeidskontekst, er det for andre ikke like enkelt å hverken identifisere eller vise til dette. I dette kapitlet vil vi altså diskutere deltakernes hvordan deltakerne har utbyttet læringen tilegnet gjennom emnet i lys av teori om innovasjonsmetodikk, innovasjonskultur og lærings sirkelen. Vi vil også legge frem betraktninger rundt faktorer som påvirker utnyttelse av læring, da studiens funn også gir grunnlag for dette.

***F2:** Hvilken nytte opplever deltakere at læring fra emnet har hatt i deres arbeidskontekst?*

6.2.1 Innovasjonsverktøy

Innenfor innovasjon og entreprenørskap eksisterer det et bredt omfang av metodikker og verktøy som kan benyttes (Albors-Garrigolos et al, 2018), hvor DigitalNoFlrways plattform med tilhørende metodekort og veivisere er et eksempel på dette. Kompetansen som ble tilegnet gjennom til bruk av disse i emnet har vist seg å være nyttig for flere informanternes innovasjonsarbeid i ettertid. Dette har spesielt blitt brukt i ettertid av informanter som har vært i stand til å se relevansen av verktøyene og dermed omsette kompetansen fra emne opp mot egen arbeidskontekst.

En forståelse av bedriften og dens måter å gjøre forretning på er avgjørende for å forstå hvilke innovasjonsverktøy bedriften har behov for (Hidalgo & Albors, 2008). Denne forståelsen har blitt bygd gjennom arbeid med oppgavene i emnet hvor verktøyene ble brukt til å eksempelvis kartlegging av innovasjonskultur i egen virksomhet. Studiens funn viser at oppgaven har tilrettelagt for refleksjon og gitt deltakere muligheten til å forstå egen virksomhet (McCarthy & McCarthy, 2006). Imidlertid tyder våre funn også på forbedringspotensiale, da enkelte informanter enten ikke har benyttet verktøyene i ettertid eller ikke har sett de som relevante for sin rolle. En fallgrube ved implementering av nye prosesser eksempelvis for innovasjonsarbeidet er manglende kunnskap eller erfaring (Hidago & Albors, 2008).

Innovasjon finner sted når folk er villige til å ta risiko og eksperimentere med nye idéer (Hidalgo & Albors, 2008). Våre funn tyder på at flere informanter har vært innovative, tatt risiko og eksperimentert med modeller, verktøy og teknikker tilegnet gjennom deltakelse i emnet. En klar konsekvens av deltakelse i emnet er tilfellet der en informant benyttet verktøyene om forretningsmodellene til å gjennomgå selskapets egne forretningsmodeller, og slik implementere nye måter å arbeide på. På forhånd er det vanskelig å si hvorvidt

gjennomgangen har positive eller negative følger. På lang sikt er det viktig å fortsette å hente inn inspirasjon og kunnskap om nyere metoder og verktøy for å unngå at selskapets eller ansattes kompetanse går ut på dato. Ved å gjøre dette blir prosesser i bedriften påvirket, som i sin tur bidrar til å skape konkurransefortrinn (Hidalgo & Albors, 2008).

6.2.2 Nettverkseffekter som følger av praksisfellesskap

En av informantene har i ettertid av gjennomføring av emnet hatt god nytte av nettverket som vedkommende tilegnet seg på tvers av bransjer og bedrifters hierarkiske nivåer. Flere nevner også at de har fått et større nettverk innad i selskapet de arbeider hos, da det gjerne var slik at det var flere deltakere fra samme arbeidsgiver. Ifølge teorien om praksisfellesskap (Wenger 1998) kan dette føre til økt innovasjon på sikt da det er mulig å få innspill fra kollegaer gjennom samtaler der problemstillinger kan drøftes og dybdeforståelse oppnås. I tiden under pandemien har dette likevel vist seg å være vanskelig da ansatte har blitt frarådet fra fysisk tilstedeværelse på kontorene. Den naturlige møteplassen på kontoret har blitt erstattet med digitale skjermer (Risnes Jr, P. A., 2021), og som følge av denne overgangen har digital utmattelse fått økt oppmerksomhet. Denne typen utmattelsen kommer av økt antall videomøter og å konstant være på enten pc eller telefon. Innovasjon skjer gjennom kollektive prosesser (Aasen og Amundsen, 2015), slik at digital utmattelse står i fare for å hemme samarbeidet med kollegaer og dermed også innovasjonsarbeidet.

Flere av informantene viste et ønske om å holde kontakten med de andre deltakerne, men har ikke lyktes med det. Praksisfellesskapet deltakerne var en del av ser derfor ut til å ha blitt satt på pause. Et fåtall av informantene fra bedriftene med flere deltakere har oppnådd å danne sine egne praksisfellesskap hos arbeidsgiveren, noen også med medlemmer som ikke har vært deltakere av emnet. Gjennom sitt engasjement for temaet, ønsker for samspill og forestillingsevne for et ønsket utfall av deltakelsen i praksisfellesskapet har medlemmene i praksisfellesskapet bygget sine egne praksisfellesskap. Andre informanter har i ulik grad lykkes med å dele av den nye kompetansen til de eksisterende praksisfellesskapene de er en del av hos arbeidsgiveren. Det er med andre ord et stort potensiale for å implementere og å høste frukter av innføringen av kunnskapen i bedriften, om det i så fall bare skulle være for ren inspirasjon og motivasjon.

6.2.3 Kultur for innovasjon og læring

Egan et al. (2004) framhever organisasjonens miljø som den viktigste faktoren for anvendelse av ny kunnskap i arbeidskontekst. Studiens funn indikerer at det er variasjoner knyttet til

læringsmiljøene i virksomhetene deltakere arbeider i, som således også er avgjørende for hvordan læring og kunnskap fra emnet er utnyttet videre i arbeidskonteksten. Analysen har vist noen klare eksempler på miljø i bedrifter hvor det oppfordres til deling av læringen fra emnet. Vi ser dermed at disse informantene har lykket med å overføre noe av kunnskapen til virksomheten, et kjennetegn for selskaper med en sterk læringskultur (Skerlavaj et al., 2007).

Lærings- og kulturforhold i deltakernes bedrifter har også påvirkning på opplevd nytte og bruk av læring fra emnet. Noen selskaper har en sterk læringskultur mens andre har forbedringspotensiale. Eksempelvis ble en informant bedt av arbeidsgiveren om å presentere utbyttet fra emnet, mens andre bedrifter ikke ser ut til å oppmuntre til dette i like stor grad. En av informantene har klart å videreformidle og implementere læringsutbyttet hos sin arbeidsgiver i stor grad. Vi kommer ikke til å gå inn i detaljene på denne situasjonen av hensyn til anonymiteten til informanten, men kan si at implementasjonen var av større betydning og reflekterer opplevd nytte for informanten. Som følge av dette har medarbeiderne i selskapet tatt mer initiativ og vært proaktive med innovasjonssatsningen internt. Proaktivitet og initiativ som medarbeiderne har vist, ansees som entreprenørielle egenskaper (Crant, 2000). Funnene viser at man har endret innovasjonskulturen fra en "top-down" tilnærming til "bottom-up" tilnærming, som i sin tur har ført til økt produktivitet og effektivitet (Skjerlavaj et al., 2007). Samtidig har bedriften lagt til rette for bruk av ressurser til å styrke og utvikle en læringsorientert kultur.

Lærings- og innovasjonskulturen i bedrifter påvirker de ansattes atferd, og kan føre til en positiv atferdsutvikling for læringskulturen (Skerlavaj et al., 2007). Vi ser dermed at det kan være faktorer som har bidratt til at man ikke har benyttet seg av læringen i større grad. Samtidig har flere av informantene vist til at innovasjonskulturen i bedriften de jobber i er lav eller "treg". Disse informantene påpeker at innovasjon ikke prioriteres fordi bruken av ressursene forbeholdes daglig drift. En åpenbar utfordring som kommer frem fra innsikten handler om motstand til endringer hos arbeidsgiveren, og da spesielt blant et fåtall av kollegaene til informantene.

6.2.4 Oppsummering

Gjennom studien opplever vi at emnet har lykket - dog i varierende grad - med å presentere perspektiver av praktisk nytte for deltakerne. Derimot varierer vår oppfatning av hvorvidt utbyttet fra emnet har hatt praktisk nytte for virksomhetenes utvikling og måloppnåelse, da

våre funn viser store forskjeller i hvilken nytte læringen fra emnet har hatt for informantene i ettertid. Noen har brukt læringen i stor grad i eget arbeidsliv, mens andre utnyttet den mindre. Det kan likevel tenkes at den kan komme til nytte i fremtiden. Dette kan vi se opp mot teori om kontinuerlig læring, hvor det påpekes at effektiv læring fra og om innovasjonsledelse avhenger av å etablere en læringssyklus med utgangspunkt i det aktuelle temaet (Tidd & Bessant, 2009).

Skerlavaj et al. (2007) peker på at det er i dag enighet om at bedriftenes evne til å lære og respondere på utfordringer knyttet til det eksterne og interne miljøet er et viktig konkurransefortrinn. Funn fra studien viser at læringen fra emnet har bidratt til og kan bidra til fremtidig støtte i innovasjonsarbeidet til deltakerne.

6.3 Emnets oppbygging

Kuratko & Morris (2018) redegjør for pedagogiske metoder som underbygger entreprenørskap i etablerte bedrifter, hvor de foreslår en kombinasjon av formelle og praktiske aspekter. Studien underbygger at dette er gunstig, og i dette kapittelet vil vi i lys av teori diskutere våre funn omkring emnets oppbygging, dets påvirkning på læringsutbytte og påfølgende utnyttelse av dette:

F3: Hvordan har emnets oppbygging påvirket deltakernes individuelle læring og utnyttelse av læringsutbyttet i arbeidskontekst?

6.3.1 Emnets læringsformer

Gjennom våre funn ser vi at informantene opplever ulik nytte knyttet til de ulike læringsformene og -aktiviteter som emnet bestod av. Noen foretrakk å lese mye, mens andre trives best med aktive former for læring som gruppearbeid med påfølgende diskusjoner. Den individuelle læringen i form av forelesninger og lesing var nyttig for informantene, da en av emnets hensikter var å formidle fakta, begreper og informasjon om innovasjon. Kettunen et al. (2013) redegjør for at slik individuell læring er et godt valg når studentene trenger et kognitivt bakteppe for innovasjon. Denne teorien stemmer godt overens med studiens funn, som viser at formell læring var en av de viktigste læringsutbyttene for deltakernes innovasjonsarbeid. Formell læring er dermed en kilde til ny kunnskap som i sin tur kan føre til økt konkurransekraft og nye innovasjoner på sikt.

Emnets gruppebaserte læring inkluderte argumenterende læring, presentasjoner i plenum samt oppgaveløsning og refleksjon i grupper. Samhandling med andre i praksisfellesskap kan føre til økt kunnskap for de deltakende partene (Wenger, 1998), og i delkapittel 5.3 ser vi at studiens funn understøtter dette. Gruppebasert læring har vært en bidragsyter til det høye nivået av læringen som har funnet sted gjennom deltakelse i emnets praksisfellesskap. Gjennom studien ser vi videre også at refleksjonen i gruppene har ført til dybdelæring omkring innovasjon. Gruppebasert læring ved innovasjonsutøvelse i gruppene har lagt til rette for at deltakerne har tilegnet seg innovasjonskompetanse.

Den siste læringsformen Kettunen et al. (2013) inkluderer i sitt rammeverk er nettverksbasert læring. Studien viser at emnets bruk av oppgaver relatert til arbeidskontekst kan sees i lys av denne læringsformen. Imidlertid viser også funn fra studien at emnet ikke har utstrakt bruk av dette, da store deler av nettverksbasert læring går ut på ren praksis og er tettere knyttet opp mot det Haase og Lautenschläger (2011) definerer som entreprenørskapsutdannelse som skal trene *ekte* entreprenører.

Studiens funn viser at emnet benyttet seg av alle tre læringsformene som beskrives i Kettunen et al. (2013) sitt rammeverk for innovasjonspedagogikk; individuell læring, gruppebasert læring og nettverksbasert læring. Dette har gitt deltakerne en bredde av innovasjonskunnskap og kompetanse.

Informantene opplyste om at det gjerne var minst én person fra hvert selskap som deltok i emnet. Dette åpnet opp for at deltakerne kunne diskutere problemstillingene og gruppeoppgavene med personer som arbeidet i samme arbeidskontekst og hadde lik bakgrunnsforståelse. Disse gruppene dannet da mindre praksisfellesskap med utgangspunkt i det større praksisfellesskapet som deltakerne ved emnet var en del av. Læring foregår kontinuerlig i relasjoner med kollegaer ved at man praktiserer og har muligheten til å observere den kunnskapen kollegaer representerer. Dermed synliggjøres betydningen av uformelle relasjoner mellom kollegaer, og man oppdager hvor stor betydning dette har for kunnskapsdeling.

6.3.2 Erfaringsbasert læring

Oppgavene i emnet dreide seg om å benytte teorier og modeller for å jobbe med relevante problemstillinger. Dette synes å være nyttig da man i større grad knyttet teori opp mot arbeidskonteksten, og fikk praktisere innovasjonsmetodikk.

Spesielt samling to med temaet “Innovasjonsledelse” inneholdt elementer av erfaringsbasert læring hvor deltakerne arbeidet med en problemstilling i praksis etter innføring i teorien tilknyttet temaet. I tilnærmingen av problemstillingen ble “Jobs to be done”-teorien benyttet. Teorien satte spor hos informantene og ga innblikk i en innovasjonsrettet arbeidsmetode. Ved omsetning av teorien fikk deltakerne benyttet innovasjonsmetodikk i praksis, til tross for at store deler av emnet ikke nødvendigvis var praksisbasert.

Oppgavene som innebar å gjøre innovasjonsarbeid i praksis, kan vi se i lys av Kolb (1984) sin læringssirkel. Flere av informantene har benyttet verktøyene i eget arbeid i etterkant av emnet gjennom det vi kan se som punkt 4) i Kolbs teori; aktiv eksperimentering og utprøving. Spesielt med veiviserne og tilhørende metodekort som definert i kapittel 2.2.

Studiene viser dermed at deltakerne gjennom erfaringsbasert læring har hatt mulighet til å prøve ut ulike tilnæringsmetoder i trygge rammer før de da eventuelt tar det tilbake til bedriftene sine for å dele kunnskapen og implementere nye verktøy.

For at refleksjonen fra det man opplever skal bidra til videre utvikling av læring, er det viktig at det oppleves relevant. Det var derimot ikke alle informantene som opplevde at oppgavene de gjennomførte og verktøyene de benyttet var direkte relevante for sitt eget arbeid, muligens som av praktiseringen foregikk i en kontekst som ikke var overførbar. Det kan dermed resultere i at det blir vanskeligere å omsette læringen til egen arbeidssituasjon i ettertid, og at utbyttet ikke ble så nyttig som man skulle ønske.

Individuell refleksjon rundt egne erfaringer understøtter entreprenørskap og kan i større grad åpne for at man forstår seg på sin egen læring og atferd (Kolb, 1984). Covington og Romero (2019) forklarer erfaringsbasert læring bør inneholde tre elementer; muligheten til å lære om seg selv, mulighet for å koble seg opp mot “relle omgivelser” og til sist, mulighet til å kritisk reflektere rundt egen læringserfaring. Studien viser at emnets praktiske aspekt ikke ga disse mulighetene, da man hadde større fokus på utøvelse av fag og metodikker enn egne entreprenørielle ferdigheter. Vi kan dermed si at den ikke har gitt like *ekte og dyptgående* erfaringsbasert læring som entreprenørskapsutdanning bør gi (Covington & Romero, 2019) også individuell refleksjon inkluderes

6.3.2.1 Mestringstro

Funnene fra studien tydeliggjør at personlig erfaring gjennom aktivitetene i emnet bidro til mestringsfølelse hos flere av informantene, i likhet med det Banduras teori (1977) forklarer.

Raelin (2007) bygger videre på temaet med jobbrelatert mestringstro, som adresserer medarbeideres selvtillit knyttet til erfaringer på arbeidsplassen, i motsetning til generelle erfaringer som omfattes av Banduras definisjon. Én av informantene påpekte at vedkommende etter emnet følte seg som en bedre innovasjonsressurs. Gjennom å ha prøvd ut innovasjonsverktøy i “ufarlige” omgivelser, har deltakere fått oppleve mestringsfølelse knyttet til utøvelse av verktøyene, som igjen gir engasjement for å benytte disse videre. Når informantene gjennom emnet samler inn erfaringer med å benytte innovasjonsmetodikker og -verktøy, og samtidig lykkes med å håndtere oppgavene, øker deres innovasjonsevne og -kapasitet. Det kan også tenkes at emnedeltakere som ikke har brukt verktøyene i etterkant ikke opplevde mestring ved bruk av verktøy under emnet, og derfor har unngått å benytte dette senere. Vi ser dermed at emnet gjennom å fasilitere for mestringstro, øker deltakernes individuelle læringsutbytte.

6.3.2.2 Privat vs. offentlig

Det er som tidligere nevnt underforstått at innovasjon ikke er prioritert i like stor grad i det offentlige, da man her ikke jobber mot økonomisk verdiskapning i lik grad som privat sektor. Det kan dermed være forskjell på i hvor stor grad den transformerende læringen har funnet sted for offentlig versus privat sektor. Vi kan se studiens funn opp mot Becker og Eubes (2018) påstand om at det må være en sterk forbindelse mellom utdannelses- og arbeidskonteksten for at kunnskapen skal kunne overføres mellom kontekstene. Med deltakernes synspunkter om forskjellen i offentlig og privat sektor er det rom for å påstå at den nevnte forbindelsen mellom utdannelses- og arbeidskonteksten har vært svakere hos deltakerne fra offentlig sektor. Studiens funn viser at flere informanter med bakgrunn fra offentlig sektor ikke har lykkes med å omvende kunnskapen til praksis i like stor grad. De har dermed ikke oppnådd like høy grad av omstilling av fersk teoretisk kunnskap til arbeidskonteksten og som de fra privat sektor om man ser det opp mot den konseptuelle modellen. For det offentlige gjør dermed emnets oppbygging det gjennom en mindre relevant kontekst, vanskeligere for deltakere fra det offentlige å omsette individuell læring i arbeidet ettertid av emnet

6.3.3 Emneomfang

NIFU (Spilling et al., 2015) viser til at størsteparten av tilbudet for entreprenørskapsutdanning som tilbys er i form av emner som er av mindre omfang. Likevel stiller de spørsmål til hvor riktig det er å ha satsinger som innebærer å gi noe kunnskap om entreprenørskap til mange, og gjør rede for at det heller kan være viktigere at et mindre antall personer har et høyere nivå og

dermed forståelse av entreprenørskapsutdanningen. Til tross for at våre funn viser en varierende grad av utnyttelse av læringen i arbeidskontekst, ser vi klart positive tendenser ved at flere har noe kunnskap og kompetanse om innovasjon og påfølgende også et felles innovasjonsspråk og felles forståelse tilknyttet konseptet.

6.3.4 Oppsummering

Gjennom studien kan vi forstå emnet som en kombinasjon av utdanning *om og for* entreprenørskap, da våre funn indikerer at det både har bidratt til teoribygging og forming av entreprenørielle individer (Haase & Lautenschläger, 2011). Rasmussen og Sørheim (2006) og Middleton og Donellon (2014) trekker frem at disse to typene av entreprenørskapsutdannelse kan differensieres som henholdsvis “passive” og “aktive” pedagogikker, hvor vi kan si at emnet var en kombinasjon av begge. Effektive emner innenfor entreprenørskap må vise studenter hvordan man handler i tråd med entreprenøriell atferd (Kuratko, 2005). Dette viser studiens funn at emnet til en viss grad har gjort, gjennom å bidra til ulik grad av know-what, know-how og know-why.

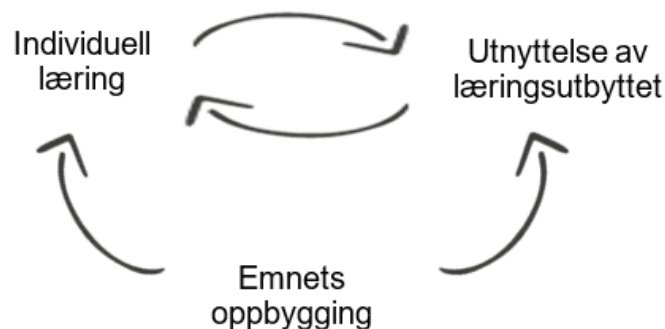
Emnets oppbygging gjennom kombinasjonen av forelesninger, gruppearbeid og praktiske aktiviteter har bidratt til økt individuell læring og utnyttelse av læringsutbyttet. Samtidig indikerer våre funn at emnets kontekst - nærhet til praksis og tett tilknytning opp mot næringslivet - har økt opplevd relevans og dermed utnyttelse av læringen i arbeidskontekst hos deltakerne, sett i forhold til andre emner de har deltatt i relatert på nivå av høyere utdanning. Det kommer frem gjennom studien at kombinasjonen av aktivitetene oppleves å ha vært gunstig for informantenes læring. Dette støttes av Becker og Eube (Becker & Eube, 2018) sine anbefalinger om at emner burde kombinere ulike pedagogiske fremgangsmåter. Det er hensiktsmessig å legge opp til tilsvarende rammeverk i fremtidige læringssituasjoner forbundet med innovasjon for å ha et variert opplegg som engasjerer deltakere.

Her kommer også spørsmålet om hvorvidt entreprenørskap og innovasjon kan læres inn i bildet. Det er en større diskusjon i seg selv som vi ikke kommer til å gå inn på, da det kan sies at vi er inhabile. Som masterstudenter innen entreprenørskap og innovasjon med interesse for læring og utvikling støtter vi synspunktet til Drucker (1985) om at entreprenørskap kan læres og ikke nødvendigvis er en medfødt egenskap.

7.0 Konklusjon

I diskusjonskapittelet diskuterte vi forskningsspørsmålene opp mot teori. I konklusjonen vil vi se på funnene i lys av studiens konseptuelle modell, og slik besvare problemstillingen som lyder som følger:

Hvordan kan vi forstå individuell læring og utnyttelse fra et innovasjonsrettet emne, og hvordan har emnets oppbygging fasilitert for dette?



Figur 6: Egenprodusert figur av studiens konseptuelle modell. (Ås, vår 2022)

Effektiv læring fra og om innovasjonsledelse avhenger som nevnt av at man etablerer en læringssyklus knyttet opp til temaet (Tidd & Bessant, 2009). Dette kan vi se opp mot studiens konseptuelle modell, hvor vi ser på sammenhengen mellom den individuelle læringen og utnyttelse av læringsutbyttet som en læringssyklus som må være *aktiv* for at man skal lære og videreutvikle seg.

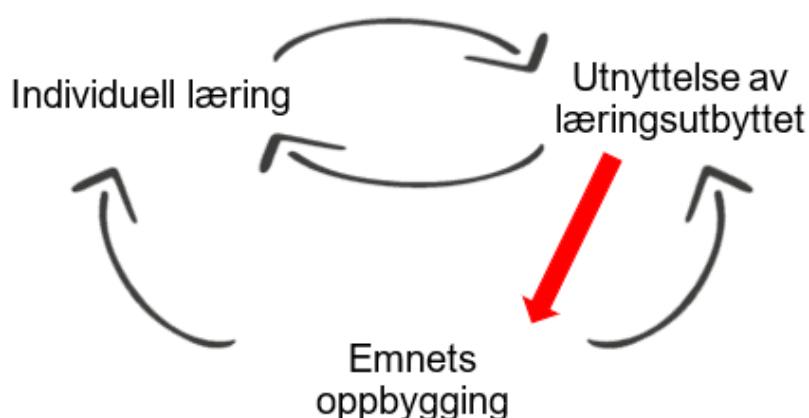
Funnene fra studien bekrefter en sammenheng mellom elementene i den konseptuelle modellen. Dermed eksisterer det et syklisk forhold mellom de to aspektene med tyngde på kontinuerlig læring, samt vedlikehold og utvikling av kunnskap og kompetanse knyttet til innovasjon. Funnene indikerer at måten emnet var lagt opp med aktive pedagogiske tilnærminger som gruppearbeid og refleksjon har stimulert til større utbytte av læringen hos flere i senere tid. Sett i lys av studiens konseptuelle modell vil det til si at emnets oppbygging har hatt positiv påvirkning på utnyttelsen av læringsutbyttet og på individuell læring. Studien underbygger denne sammenhengen i praksis ved at deltakere som opplever emnet som relevant, får et økt individuelt læringsutbytte og bruker også i større grad denne læringen i egen arbeidskontekst. Studiens funn tyder på at de som har utnyttet læringen i større grad i ettertid, også har tilegnet seg ny individuell kompetanse basert på disse erfaringene.

Til tross for at flere ikke ser ut til å ha benyttet læring fra emnet i stor grad, ser vi hos andre at det har hatt vesentlig innflytelse på deres arbeid. Dette kan som kan komme av transaksjonskostnader da det ikke nødvendigvis er mulig å overføre kunnskapen direkte fra emnet til arbeidsplassen, men at det er behov for å oversette og tilpasse kunnskapen for arbeidsplassen.

7.1 Teoretiske implikasjoner

Studien har bidratt med ny forståelse av læring fra innovasjonsemner, her spesifikt i konteksten av et videreutdanningsemne.

Den konseptuelle modellen utarbeidet i studiet gir en teoretisk forståelse av læring i et emne. Modellen er et rammeverk for å forstå læring og kan videreutvikles på et teoretisk nivå. Gjennom studien har vi testet hvorvidt det er sammenheng mellom elementene i den konseptuelle modellen. Det er tydelig at individuell læring har blitt påvirket av og påvirker utnyttelsen av læringsutbyttet. Som begge i sin tur igjen påvirkes av emnets oppbygging som vist i figur 8. Gjennom teoretisk og analytisk gjennomgang av primærdata er det grunnlag for å påstå at utnyttelsen av læringsutbyttet kan ha påvirkning på utarbeidelse av fremtidig oppsett av emner. Basert på resultatene i studiet er det mulig å implementere endringer i oppbyggingen av emnet, samt andre videreutdanninger innen innovasjon. Endringer som forhåpentligvis videreutvikler emner i en positiv retning, og fører til økt verdi for deltakerne og interessentene.



Figur 8: Egenprodusert figur av studiens konseptuelle modell med implikasjoner. (Ås, vår 2022)

Implikasjonene figur 8 presenterer gir et rammeverk som kan benyttes i fremtiden for forståelse av hvordan emner fungerer og hvordan de ulike elementene fungerer i praksis. Å gjennomføre studier som dette, hvor man et år etter undersøker hva man sitter igjen med, kan styrke videreutdanninger innen entreprenørskap og innovasjon. Samtidig som teorien omkring pedagogikk innen entreprenørskap og innovasjonsfeltet blir belyst.

Studien viser til at ved å implementere flere sider ved læring om innovasjon i innovasjonsrettede emner, vil deltakerne selv også oppnå større forståelse for hva innovasjon innebærer og hvilke prosesser som ligger bak. Entreprenørielle emner bør inkludere “refleksiv praksis” som tillater deltakere å konseptualisere og reflektere rundt egen læring, som igjen kan styrke læring fra erfaringer (Cope & Watts, 2000). Refleksjon er et verktøy som er viktig for *å lære å lære*, et krav til medarbeidere som blir stadig større. For å gjøre dette i praksis, kan man ta i bruk eksempelvis “Gjort, Lært, Lurt”-metoden (Tiller, Gedda, O., & Jørgensen, O., 2017). Denne metoden går ut på at deltakerne kontinuerlig (eksempelvis ukentlig) noterer egne refleksjoner om hva de opplever at de har *gjort*, hva de har *lært* og hva som kan være *lurt* å reflektere over videre. Slik kan deltakere reflektere og forstå egen læring underveis, som gjør det mulig å øke individuelt læringsutbytte i tillegg til å bidra til gruppens utbytte.

7.2 Praktiske implikasjoner

Gjennom studien kommer det tydelig frem at emnet har fungert godt med dagens format. Deltakerne opplever emnet som relevant og dagsaktuelt, og uttrykker at det skiller seg positivt ut fra tilsvarende emner på masternivå. Det er dermed grunnlag for å si at man bør fortsette med det gode som man allerede gjør, samtidig som vi her vil komme med praktiske implikasjoner fra studien.

En problemstilling som studien fremhevet, var emnets relevans for deltakerne fra det offentlige. Deltakerne med bakgrunn fra offentlig sektor viser interesse for å være med på et tilsvarende emne med utgangspunkt i problemstillinger for ansatte i offentlig sektor. På denne måten vil det ligge til rette for at deltakerne kan bli utfordret på synspunkter og som er mer relevante for deres arbeidskontekst. Eksempelvis kunne man her la seg inspirere av eller potensielt samarbeide med Universitetet i Sørøst-Norge (USN, 2022) som har et masteremne på 15 studiepoeng om offentlig ledelse og innovasjon, hvor intendert læringsutbytte er blant annet det å bli mer entreprenør-orientert i sitt arbeid og søke innovative grep (USN, 2022).

Om man viderefører tradisjonen med å ha deltakere fra privat og offentlig sektor, kan en annen fremgangsmåte for å tilpasse emnet ytterligere til deltakernes behov være å delen inn emnets arbeidsgrupper basert på sektor, eller eventuelt også bransje deltakerne jobber i. Alternativt kan man deles inn i grupper basert på motivasjon for ulike problemstillinger, slik at gruppene består av personer som er interessert i tilsvarende tema.

Emnet ga mersmak, og det ble uttrykt interesse fra de fleste informanter om å bygge videre på emnet. Slike emner kan man vurdere å tilby i fremtiden. Informantene var spesielt interessert i emner omkring innovasjonskultur og endringsledelse, i tillegg til designdrevet innovasjon.

Funnene fra studien viser at informantenes refleksjon gjennom emner omfattet refleksjon over teori opp mot egen arbeidskontekst, men ikke refleksjon rundt egen rolle i utøvelse av innovative og entreprenørielle aktiviteter. Deltakernes refleksjon i grupper ga dermed økt læring omkring fagkunnskap, men hvis hensikten er at man skal tilegne seg mer entreprenøriell atferd bør

Innovasjon og kreativitet er to tett knyttete begreper. Studiens funn indikerer ikke en utstrakt bruk av kreativitet under emnet. Dersom dette er tilfellet, kan vi anbefale å inkludere kreativitet i større grad da dette ansees som en forutsetning for innovasjon og nytenking. Eksempler som kan implementeres er kreativ plattform og rollespill som en del av undervisningen. Slik får man studentene ut av sine komfortsoner. Det kan imidlertid tenkes at miljøet er litt *stivt* innledningsvis i videreutdanningsemner,

Konkrete tilbakemeldinger til DigitalNorway om forbedringspotensiale ved emnet har blitt videreformidlet underveis i studien. Det første handler om å gjøre verktøyene på nettsiden deres mer tilgjengelig og det andre går ut på å følge opp emnet med en oppfølgingssamling. Å gjøre ressursene på nettsiden tilgjengelig også for personer uten brukere på nettsiden, genererer flere visninger på nettsiden og bygger merkevaren deres. Det andre aspektet gir deltakerne en arena for å diskutere læringsutbyttet. En slik arena er også en ypperlig mulighet for arrangøren å få tilbakemelding på emnets oppsett og andre tilbakemeldinger deltakerne kan ha. Samtalene på en slik arena vil ikke ha påvirkning for deltakernes sluttresultat og det er dermed ikke fare for å trække noen på tærne eller få negativ gjengjeldelse basert på sine tilbakemeldinger.

7.3 Svakheter og begrensninger ved studien

Vi skal i dette kapittelet ta for oss svakheter ved studien, samt faktorer som har virket begrensende. Vi tar høyde for at resultatene vist til i denne oppgaven er preget av deltakernes forutinntatthet. Det er også mulig at de vi intervjuet er allerede svært engasjerte og i større grad ser nytten av deltakelse i emnet. Noe som vil si at resultatene i studien kan være preget av optimistiske kognitive skjevheter.

I tillegg til informantene som har deltatt i studien, fikk vi tilbakemeldinger fra andre deltakere som ble kontaktet av Annita. Det er snakk om tre personer, hvor to av disse personene ønsket ikke å delta i studien da de mente at de ikke har benyttet læringsutbyttet i stor nok grad til å kunne dele fra sin læring fra emnet.

For å få frem ulike synspunkter i kvalitative studier, er det viktig for forskere å ha informanter med ulik bakgrunn. Siden vi hadde begrenset mulighet til å kontakte informanter ble det ikke mulig å sikre god bredde i informantenes bakgrunn og studiens funn. I videre forskning vil det derfor være hensiktsmessig å ha en slik gruppe i tillegg til en kontrollgruppe for et større datagrunnlag og for å dermed kunne kvantifisere resultatene.

Vi ser ikke bort ifra at det kan være tilfeller i dataen som egentlig ikke er reelle. Moen og Ragnheiður Karlsdóttir (2011) forteller om svakheten ved intervjuer der informanter kan gi eksempler på eller fortelle om situasjoner som ikke nødvendigvis har funnet sted. I denne forskningen har det i svært liten grad vært mulig å verifisere dataen med andre datapunkter enn informantene. I tilfellene der flere av informantene jobbet i samme bedrift har vi til en grad muligheten til å verifisere historiene deres opp mot hverandre. I andre tilfeller der det kun har vært én informant fra bedriften har dette vist seg å være umulig da vi ikke har hatt tilgang til flere datapunkter. Samtidig er det verdt å nevne at vi bevisst ikke har nådd ut til bedriftene deltakere var ansatt hos da det ikke har vært hensiktsmessig og går utover omfanget på denne oppgaven. Det er snakk om henholdsvis halvparten av informantene for begge tilfellene.

Å undersøke læring er komplekst og det er først når læringen måles over tid at det er mulig å fastsette den konkrete læringen som har funnet sted (Illeris, 2012). Siden studien tar utgangspunkt i tverrsnittsdata er det ikke mulig å fastsette det konkrete utbyttet deltakelsen i emnet har ført til. Vi ser for oss at et godt utgangspunkt for andre studier kan være å

gjennomføre intervjuene på tre tidspunkter med de samme personene. Det vil si ett intervju i forkant av emnet, ett mens emnet gjennomføres og ett i etterkant av emnet. Intervjuet i etterkant burde gjennomføres en stund etter avlagt eksamen. Grunnen til dette er å la det gå nok tid for læringsutbyttet til å kunne bli tatt i bruk.

Gjennom belysning av individenes erfaringer og kunnskapsoverføring fra teori til praksis er det imidlertid viktig å vise til at studien ikke er beskrivende for all læring som finner sted. Vi har kun sett på individenes erfaringer fra et enkeltemne, noe som gjør forskningen lite generaliserbar utover populasjonen av deltakerne. Emnets omfang på 7,5 studiepoeng kan også være en begrensende faktor, da det reelle utbyttet fra emnet kan være av mindre betydning enn det innsikten illustrerer. Også tidsperspektivet har betydning og vi ser ikke bort ifra at deltakernes refleksjoner kan ha blitt påvirket av andre faktorer eller blitt modifisert etter emnet ble fullført for over et år siden.

Når det gjelder kvalitativ metode er det også flere faktorer som kan beskrives som svakheter; at metoden er subjektiv når det gjelder synspunktet til oss som undersøker. Det vil si vi kommer inn med tanker om hva vi vil undersøke, stiller spørsmål som former svar som vi er interesserte i, tolker dataene med vår egen vurdering. Samtidig kan også tilsvarende sies å gjelde for informantene der svarene avgitt under intervjuet kan være farget av dagsformen, eventuelle intervju effekter, de digitale rammene for intervjuet og andre diverse ytre faktorer vi ikke har mulighet til å styre. Ved å benytte kvalitativ metode kan vi kun fremstille hypoteser, da man ikke vil ha tilstrekkelig data til å trekke slutninger, men disse hypotesene kan legge grunnlag for videre forskning og undersøkelser.

7.4 Anbefalinger til videre forskning

Å forske på og definere læring kan by på utfordringer. Spesielt om det er snakk om læring forbundet med innovasjon innen videreutdanning, som i seg selv er et tema det er vanskelig å forske på. Datagrunnlaget for studien er bred og vi ser at det hadde vært mulig å skrive flere ulike oppgaver basert på dette. Eksempelvis er det mulig å gå mer i dybden om innovasjon i det offentlige vs. det private, læringskultur, videreutdanning, innovasjonskultur.

Noe vi er kort inne på i diskusjonen er hva (og hvilke faktorer) som legger til rette for at læringen fra emnet kan benyttes. Vi synes det ville være svært interessant å se videre på hvorfor læringen fra emnet oppleves å ha blitt benyttet eller ikke benyttet i etterkant, og i mer detalj om hvilke faktorer internt i selskapet påvirker dette, samt i hvor stor grad; Eksempelvis

lærings- og innovasjonskulturen i bedriftene - for å se nærmere på hvordan man i større grad kan tilrettelegge for kollektiv innovasjon og læring i bedrifter.

Utnyttelse av læringsutbyttet på arbeidsplassen har blitt belyst i studien med særlig fokus på tilbakekoblinger og praksisfellesskap. Samtidig har sider ved emneoppsettet blitt drøftet med utgangspunkt i gode fremtidige lærings- og innovasjonsprosesser. Da vi anser rammeverket presentert i oppgaven som en svært relevant metode for økt læring ser vi gjerne at flere tilsvarende studier gjennomføres der metodikken presentert i studien med deltakernes læring i sentrum følges.

I studien har vi sett på deltakernes perspektiver i form av egenvurdering av læringen og prosessene. Videre forskning kan i tillegg til å se på deltakernes perspektiver og ta i betraktning foredragsholdernes perspektiver om hvordan de opplever deltakernes læringsprosesser, samt evaluere hvorvidt de ser en utvikling eller ei. Et synspunkt det kan være interessant å se på er den til bedriftene deltakerne jobber hos. Ved å observere, intervjuer eller undersøke ved bruk av andre forskningsmetoder kan ytterligere data samles inn om hvorvidt kunnskapen har blitt tatt i bruk på arbeidsplassen og eventuelt i hvor stor grad.

En annen fremgangsmåte for å ha et større datagrunnlag kan komme fra å gjennomføre panelstudie i form av spørreundersøkelser og intervjuer i forkant av og underveis i emnet, i tillegg til i etterkant som er tilfellet i denne studien. Med andre ord en form for longitudinell forskning. Å måle kunnskap og utvikling underveis i emnet bidrar til å oppnå en høyere forståelse for utviklingen av læringen samtidig som studentene får tilbakemeldinger underveis og kan justere seg deretter (Haakstad, 2011). Haakstad (2011) viser likevel til at denne metoden er mer ressurskrevende for instituttene.

Enkeltemnet som er studiens case kan sies å være lite i sitt omfang. I videre forskning kan det dermed være interessant å se på større programmer i form av grader eller studieretninger for å få mer kvantifiserbare resultater. Tilsvarende er det mulig å ta med en kontrollgruppe og en gruppe med mennesker som ikke har hatt så høyt utbytte fra emnet for å være i stand til å gi flere praktiske implikasjoner for arrangørene. En annen måte å gjøre tilsvarende på er å tilrettelegge for læringsarenaer der deltakerne av emnet kan interagere med ordinære studenter for å øke læringsnivået og erfaringsdeling mellom næringslivet og akademien.

En annen mulig forskningsdesign er å gjennomføre et litteraturstudie som tar utgangspunkt i allerede eksisterende forskning og deretter kan sammenligne erfaringer om videreutdanning

på tvers av landegrensener for å etablere noen konkrete anbefalinger for beste praksis innen videreutdanning. I et slikt studie kan også alternative pedagogiske metoder benyttes for å definere en generell fremgangsmåte for utdanning som må tilpasses fremtidige behov for innovasjon og nytenkning.

Studien har antydning til et underliggende behov for større samarbeid om innovasjon mellom privat og offentlig sektor. Det kan derfor være av interesse for å forske videre på dette for å bygge opp empirien og i større grad hvordan forholdet mellom de to sektorene er for å gi anbefalinger til videre samarbeid uten å være en brems for innovasjon.

I studien har vi prøvd å besvare tre forskningsspørsmålene tilknyttet læring på ulike måter, på individuelt nivå, i et større perspektiv på arbeidsplassen og selve læringsformatet til emnet. Disse har vi prøvd å sette lys på og besvare i oppgaven, men vi anerkjenner at man kan sitte igjen med flere interessante spørsmål det burde forskes videre på for et dypere forståelse av problemstillingen.

8.0 Referanser

- Aamodt, P. O., Prøitz, T. S., Hovdhaugen, E., & Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning - En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280627/NIFUrapport2007-40.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aasen, T. M. B., & Amundsen, O. (2015). *Innovasjonsarbeid*. Gyldendal akademisk.
- Albors-Garrigolos, J., Igartua, J. I., & Peiro, A. (2018). Innovation Management Techniques and Tools: Its Impact on Firm Innovation Performance. *International Journal of Innovation Management*, 22(06). <https://doi.org/10.1142/s1363919618500512>
- Antonacopoulou, E. P. (2006). The Relationship between Individual and Organizational Learning: New Evidence from Managerial Learning Practices. *Management Learning*, 37(4), 455–473. <https://doi.org/10.1177/1350507606070220>
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120. <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>
- Becker, B. A., & Eube, C. (2018). Open innovation concept: integrating universities and business in digital age. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s40852-018-0091-6>
- Beckman, S. L., & Barry, M. (2007). Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking. *California Management Review*, 50(1), 25–56. <https://doi.org/10.2307/41166415>
- Bell, E., Bryman, A., & Harley, B. (2019). *Business Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H., & Thrane, C. (2011). The Questions We Care About: Paradigms and Progression in Entrepreneurship Education. *Industry and Higher Education*, 25(6), 417–427. <https://doi.org/10.5367/ihe.2011.0065>
- Blenker, P., Trolle Elmholdt, S., Hedeboe Frederiksen, S., Korsgaard, S., & Wagner, K. (2014). Methods in entrepreneurship education research: a review and integrative framework. *Education + Training*, 56(8/9), 697–715. <https://doi.org/10.1108/et-06-2014-0066>

Brønnøysundregistrene. (2021). *Nøkkelopplysninger fra Enhetsregisteret*.

Brønnøysundregistrene. <https://w2.brreg.no/enhet/sok/detalj.jsp?orgnr=985321884>

Christensen, C. M., Hall, T., Dillon, K. & Duncan, D. S. (2016) Know Your Customers' "Jobs to Be Done.". *Harvard Business Review*. 54-62. <https://hbr.org/2016/09/know-your-customers-jobs-to-be-done>

Christensen Institute. (u.å.). *Jobs to be done*. Christensen Institute.

<https://www.christenseninstitute.org/jobs-to-be-done/>

Cope, J., & Watts, G. (2000). Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6(3), 104–124. <https://doi.org/10.1108/13552550010346208>

Covington, S. J & Romero, R. (2019). The Benefits of Experiential Learning in MBA Programs. *Review of Business & Finance Studies*, 10(1). 33-44.

<https://ssrn.com/abstract=3462018>

Crant, J. M. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435–462. <https://doi.org/10.1177/014920630002600304>

DigitalNorway. (2020). *Står gamle suksessformler i veien for digitaliseringen?*

DigitalNorway. <https://digitalnorway.com/star-gamle-suksessformler-i-veien-for-digitaliseringen/>

DigitalNorway. (2022a). *Om oss*. DigitalNorway. <https://digitalnorway.com/om-oss/>

DigitalNorway (2022b). *Veivisere*. DigitalNorway.

https://digitalnorway.com/kurs/?fwp_kurstype=veiviser#kurs

DigitalNorway (2022c). *Metodekort strategisk veikart*. DigitalNorway.

<https://digitalnorway.com/content/uploads/2020/06/Metodekort-Strategisk-veikart.pdf>

Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Harper & Row.

- Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279–301. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1104>
- Europakommisjonen. (2006). *Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:en:PDF>
- Gibbs, & Flick, U. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE.
- Haakstad, J. (2011). Læringsutbytte: Begrepets anvendelighet i kvalitetsvurdering av høyere utdanning. *Uniped*, 34(4), 72–81. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1893-8981-2011-04-06>
- Haase, H., & Lautenschläger, A. (2011). The ‘Teachability Dilemma’ of entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 145–162. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0150-3>
- Hagelia, M. (2017). *Digital studieteknikk*. Cappelen Damm.
- Hennestad, B. W., & Revang, Ø. (2017). *Endringsledelse og ledelsesendring*. Universitetsforlaget.
- Hidalgo, A., & Albors, J. (2008). Innovation management techniques and tools: a review from theory and practice. *R&D Management*, 38(2), 113–127. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2008.00503.x>
- Hughes, M., Rigtering, J. P. C., Covin, J. G., Bouncken, R. B., & Kraus, S. (2018). Innovative Behaviour, Trust and Perceived Workplace Performance. *British Journal of Management*, 29(4), 750–768. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12305>
- Illeris, & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- Jakobsen, C. F. (2008). Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner. *Magma*. <https://old.magma.no/nye-perspektiver-paa-laering-og-kunnskapsutvikling-i-organisasjoner>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.

- Kettunen, J., Kairisto-Mertanen, L., & Penttilä, T. (2013). Innovation pedagogy and desired learning outcomes in higher education. *On the Horizon*, 21(4), 333–342.
<https://doi.org/10.1108/oth-08-2011-0024>
- Killingberg, N. M., Kubberød, E., & Blenker, P. (2020). 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>
- Kommunesektorens organisasjon. (2021). *Steg 4. Hva er kompetanse?*. Kommunesektorens organisasjon. <https://www.ks.no/fagomrader/arbeidsgiverpolitikk/kompetanse-og-rekruttering/verktoy---strategisk-kompetanseplanlegging/steg-4.-hva-er-kompetanse/>
- Kunnskapsbyen Lillestrøm. (2021). *Setter opp igjen masterkurs i innovasjonsledelse*. <https://kunnskapsbyen.no/innovasjon/setter-opp-igjen-masterkurs-i-innovasjonsledelse/>
- Kunnskapsbyen Lillestrøm. (2022). *Om organisasjonen*. <https://kunnskapsbyen.no/om-organisasjonen/>
- Kuratko, D. F. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577–597.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
- Kuratko, D. F., & Morris, M. H. (2018). Corporate Entrepreneurship: A Critical Challenge for Educators and Researchers. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 42–60.
<https://doi.org/10.1177/2515127417737291>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education - WHAT, WHY, WHEN, HOW*. OECD.
https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Meld. St. 4. (2018). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019 - 2028*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-4-20182019/id2614131/>
- Meld. St. 14. (2020). *Kompetansereformen - Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>

- Meld. St. 16. (2021). *Utdanning for omstilling - Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- McCarthy, P. R., & McCarthy, H. M. (2006). When Case Studies Are Not Enough: Integrating Experiential Learning Into Business Curricula. *Journal of Education for Business*, 81(4), 201–204. <https://doi.org/10.3200/joeb.81.4.201-204>
- McNiff, & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage.
- Middleton, K. W. & Donnellon, A. (2014). Personalizing Entrepreneurial Learning: A Pedagogy for Facilitating the Know Why. *Entrepreneurship Research Journal*, 4(2). <https://doi.org/10.1515/erj-2013-0040>
- Moen, & Ragnheiður Karlsdóttir. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir akademisk.
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627x.2010.00314.x>
- NHH. (2022a). *NHH Executive*. NHH. <https://www.nhh.no/en/executive/>
- NHH. (2022b). *Innovasjonsledelse - Hvordan lykkes med innovasjon i etablerte virksomheter*. NHH. <https://www.nhh.no/executive/andre-executive-studier/innovasjonsledelse---hvordan-lykkes-med-innovasjon-i-etablerte-virksomheter/>
- Norsk Senter for Forskningsdata. (2022). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. Norsk Senter for Forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating Entrepreneurial Learning. *Management Learning*, 38(2), 211–233. <https://doi.org/10.1177/1350507607075776>

Rae, D. (2000). Understanding entrepreneurial learning: a question of how? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6(3), 145–159. <https://doi.org/10.1108/13552550010346497>

Raelin, J. A. (2007). Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 495–519. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694950>

Rasmussen, E. A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185–194. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>

Risnes Jr, P. A. (2021). Krise på toppen. *Magma*, 7: 6-17. <https://nye.econa.no/faglig-oppdatering/medlemsbladet-magma/nr.-3-2021/krise-pa-toppen/>

Selden, L. and MacMillan, I.C. (2006) Manage Customer-centric Innovation—Systemically. *Harvard Business Review*, 84, 108-116.

Skerlavaj, M., Stemberger, M. I., Skrinjar, R., & Dimovski, V. (2007). Organizational learning culture-the missing link between business process change and organizational performance. *International Journal of Production Economics*, 106(2), 346–367. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2006.07.009>

Spilling, O. R., Johansen, V., & Støren, L. A. (2015). Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/281462/NIFUrapport2011-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tiller, Gedda, O., & Jørgensen, O. (2017). *Metoden gjort, lært, lurt : og flere nye verktøy for skolens læringsarbeid*. Universitetsforlaget

USN. (2022). *Offentlig ledelse og innovasjon (masteremne)*. USN. <https://www.usn.no/studier/offentlig-ledelse-og-innovasjon/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kompetanse i fagene*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>

Wenger. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Åmo, B. W. (2010). Corporate entrepreneurship and intrapreneurship related to innovation behaviour among employees. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 2(2), 144. <https://doi.org/10.1504/ijev.2010.034819>

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet

”Læring fra innovasjonsrettet videreutdanning”

Du inviteres med dette til deltakelse i vårt forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge effekt av innovasjonsrettet videreutdanning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektets mål og hva det vil innebære for deg å delta.

Formål

Masterprosjektets formål er å lære mer om læring fra innovasjonsrettede videreutdanningsemner og hvordan dette blir tatt i bruk av deltakere i ettertid. Gjennom prosjektet ønsker vi å bidra til feltet tilknyttet innovasjonskompetanse og bidra til økt forståelse av hvordan ansatte i næringslivet gjennom videreutdanning kan utvikle seg og sin innovasjonsevne.

For å undersøke dette vil vi se på effekten av deltakelse i et konkret innovasjonsrettet videreutdanningsemne;

“Innovasjonsledelse - Hvordan lykkes med innovasjon i etablerte virksomheter”.

Emnet ble gjennomført i regi av NHH høsten 2020, og nå som det har gått en stund siden emnet ble avsluttet, tror vi at dette er et gunstig tidspunkt for å undersøke effekten emnet har hatt. For å forske på dette ønsker vi derfor å snakke med deg om hva du som deltaker har lært av emnet og hvilken nytte dette har hatt for deg og din arbeidshverdag i ettertid. På denne måten kan vi, du og fagfeltet forøvrig få økt forståelse av effekten av læring knyttet til innovasjon og utvikling. Målet med prosjektet er dermed å danne et bilde av effekten av dagens videreutdanningsemner, i tillegg til å identifisere hva det vil være behov for med hensyn til videre utvikling og forbedring.

Problemstillingen for prosjektet er foreløpig som følger:

Hvordan er deltakernes læringsutbytte fra emnet “innovasjonsledelse” et år etter gjennomføring, og hvilke implikasjoner har det hatt for deltakernes arbeid relatert til innovasjon?

Problemstillingen skal besvares ved å belyse følgende forskningsspørsmål:

Hvilken læring sitter deltakerne igjen med etter deltakelse i emnet?

Hvordan har læringen blitt anvendt i ettertid av deltakelse i emnet?

Hvordan forholder deltakerne seg til innovasjon i sin arbeidssituasjon i ettertid?

Vi ser på masterprosjektet som en kontinuerlig læringsprosess vi gjerne ønsker å ha deg med på. Vi ser at vi lærer underveis gjennom arbeidet med prosjektet, og derfor vil problemstillingen og forskningsspørsmålene som er skrevet ovenfor utvikle seg underveis i prosessen basert på kunnskapen og innsikten innhentet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Handelshøyskolen (HH) ved Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet (NMBU) er ansvarlig for prosjektet. Masterprosjektet skrives i samarbeid med DigitalNorway som er ekstem aktør og delaktig i emnet som er prosjektets casestudie. DigitalNorway er også bindeleddet mellom oss masterstudenter og emnedeltakere.

Hvorfor spør vi deg om å delta?

Som deltaker på emnet har du god kjennskap til emnet og kjent på eventuelle effekter det har hatt for deg i ettertid i din arbeidssituasjon. Vi anser derfor din innsikt som svært verdifull og viktig i vurderingen av emnets effekt og også eventuell forbedring av emnet til fremtidige deltakere. Gjennom dine refleksjoner har du muligheten til å påvirke utformingen av fremtidige emner innen innovasjonsrettet videreutdanning. I tillegg kan refleksjon rundt egen læring og deltakelse i dette forskningsprosjektet åpne for at du kan oppnå entreprenøriell læring på et høyere nivå.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet innebærer dette i hovedsak at du deltar i et personlig intervju som blir gjennomført i perioden mellom februar - april. I etterkant av intervjuet kan det bli aktuelt å invitere noen av deltakerne til fokusgruppe for å bygge videre på innsikter og synspunkter som kommer frem underveis i prosjektet.

Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om dine erfaringer, refleksjoner, deltakelse i emnet og videreutdanning generelt, samt hvilke effekter du opplever at deltakelsen har hatt for deg i etterkant. Dermed er spørsmålene i stor grad relatert til problemstillingen og forskningsspørsmålene nevnt ovenfor.

Med andre ord kan din deltakelse i masterprosjektet også gi deg muligheten til å reflektere over din læring fra emnet for å oppnå høyere læring og dypere forståelse.

Under intervjuet vil lydopptak og notater benyttes til prosessering av dataene.

Antatt varighet på intervjuet er omtrent 1-1,5 time.

Deltakelse er frivillig

Det er frivillig å delta i masterprosjektet, og hvis du bestemmer deg for å delta kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi grunn for dette. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene fra deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Masterstudentene Isabel Sørensen og Agnes Lusti vil, i tillegg til veilederne Anders Lunnan og Annita Fjuk, ha tilgang til data ved den behandlingsansvarlige institusjonen (HH ved NMBU). Studentene er ansvarlige for innsamlingen av data, bearbeiding, lagring, samt transkribering av dataen der det er behov for det.

Personopplysninger vil ikke inkluderes i transkriptet, og navn og eventuelle andre personopplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner vil krypteres og koder vil benyttes. Hvilke personer krypteringene/kodene tilhører vil bli lagret adskilt fra øvrig data. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og vil således være anonyme.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Alt av eventuelle personopplysninger og lydopptak vil bli slettet i sin helhet senest i juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å trekke deg dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å trekke deg fra studiet
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet ved Professor emeritus Anders Lunnan på e-post (anders.lunnan@nmbu.no) eller telefon (476 82 414), Masterstudent Agnes Lusti på e-post (agnes.lusti@nmbu.no) eller telefon (954 23 115) eller masterstudent Isabel Tollefsen Sørensen på e-post (isabel.tollefsen.sorensen@nmbu.no) eller telefon (976 79 863).
- Vårt personvernombud: Hanne Pernille Gulbrandsen på e-post (personvernombud@nmbu.no) eller telefon (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 e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,
Anders Lunnan
Professor Emeritus

Isabel Sørensen
Masterstudent

Annita Fjuk
Ansvarlig for samarbeid mellom forskning og næringsliv

Agnes Lusti
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet beskrevet ovenfor og fått svar på eventuelle spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i prosjektet
- Oppbevaring og behandling av data som beskrevet ovenfor

(Signert, dato)

Intervjuguide

Innledende Spørsmål

- Kan du fortelle litt om din profesjonelle bakgrunn?
- Fortell om din nåværende arbeidssituasjon.

Hovedspørsmål

Tema 1. Videreutdanning og læringskultur

- Hva betyr videreutdanning for deg?
- Opplever du at videreutdanning har vært viktig for at du skal lykkes i din stilling?
- Hvordan vil du beskrive kulturen for læring og videreutdanning i bedriften?

Tema 2. Læring fra emnet

- Hvordan opplevde du faget?
- Hva var bakgrunnen for at du deltok i emnet?
- Hvilke forventninger hadde du til emnet?
- Hvordan fungerte undervisningsaktivitetene for din læring?
- Hvordan opplevde du fagets vurderingsform?
- Har du blitt kjent med noen verktøy/ metoder gjennom emnet?
- Hvordan har du reflektert over læringen fra emnet?
- Opplever du at emnet økte din kunnskap på noen områder?
- Opplever du at emnet økte dine ferdigheter på noen områder?

Tema 3. Innovasjon/ innovasjonskapabiliteter

- Hvordan er muligheten din til å drive med innovasjon i din arbeidshverdag?
- Hvordan vil du beskrive innovasjons kulturen på din arbeidsplass?
- Hvordan opplever du at kurset har bidratt til din kunnskap om innovasjon?
- Hvordan vil du vurdere din evne til å gjennomføre innovasjonsprosjekter nå sammenlignet med før emnet?
- Hvordan vil du vurdere din evne til problemløsning sammenlignet med før emnet?
- Har dere gjennomført noen innovasjonsprosjekter eller prosesser den siste tiden?
- Gitt det du har lært fra dette kurset, hva kan det være behov for å lære mer om videre?

Avsluttende spørsmål

- Opplevde du å få en form for “aha”-opplevelse ila emnet?
- Hva er det viktigste du sitter igjen med etter deltakelse i emnet?
- Er det noe vi ikke har spurt deg om som du ønsker å si?
- Er det andre deltakere som du anbefaler oss å snakke med?
- Er det greit for deg om vi kontakter deg i etterkant for oppfølgingsspørsmål?

Avslutning

- Oppsummering
 - Trekker kort frem det vi synes er interessant
- Avklaring
 - Avklar om det er noen eventuelle misforståelser, spør om man har oppfattet ting riktig dersom noe er uklart



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

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway