

Utfordringer og muligheter ved bruk av spillelementer i den entreprenørielle læringsprosessen

Challenges and opportunities of using game elements in the entrepreneurial learning process

Elin Kubberød

professor, Handelshøyskolen, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)

elin.kubberod@nmbu.no

Matthew Lynch

førsteamanuensis, Handelshøyskolen, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)

matthew.lynch@nmbu.no

Nils Sanne

universitetslektor, Handelshøyskolen, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)

nils.sanne@nmbu.no

Amalie Henriette Finrud Jøsendal

vitenskapelig assistent, Handelshøyskolen, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)

amalie.henriette.finrud.josendal@nmbu.no

Sammendrag

Bakgrunn: Hvordan gi studentene en realistisk opplevelse av entreprenørskap innenfor høyere utdanning, er et pedagogisk spørsmål som stadig diskuteres i litteraturen. Spillifisering (gamification på engelsk) har blitt foreslått som en mulig løsning som kan understøtte læringsmålene vi ønsker å oppnå innenfor entreprenøriell læring. Det er lite tidligere forskning som har undersøkt hvordan studenter opplever spillfiserte kurs, med hensyn til disse læringsmålene.

Metode: Gjennom dybdeintervjuer med et totalt utvalg på 18 studenter har denne studien som mål å gi innsikt i studentenes læringsopplevelser av et spillfisert entreprenørskapskurs hvor studenter arbeider i grupper.

Resultater: Studien fremhever tre sentrale temaer i studentenes læringsopplevelse: 1) *Spillet øker den emosjonelle eksponeringen*, 2) *Reduksjon av beslutningsusikkerhet gjennom sosial kalibrering* og 3) *Spillreglene hemmer nødvendige arbeidsprosesser i gruppene*.

Konklusjon: Studien viser at spillifisering bidrar til et effektivt læringsdesign for entreprenørskap i tråd med ambisjonene og utviklingen innenfor fagfeltet. Studiet representerer videre et pionerbidrag til kunnskapsbygging om spillifisering innenfor høyere utdanning generelt og for design av entreprenøriell læring spesielt.

Nøkkelord

entreprenørskapsutdanning, entreprenøriell læring, erfaringsbasert læring, spillifisering, læringsdesign

Abstract

Background: How to provide students with a realistic experience of entrepreneurship in higher education is a pedagogical question that continues to be discussed within literature. Gamification has been suggested as one possible solution for achieving the learning goals of entrepreneurial learning. There is little prior research that has examined how students experience such gamified courses with respect to these learning goals.

Method: Through qualitative interviews with 18 students, this study sets out to provide insights into students' experiences of a gamified entrepreneurial course where students work in teams.

Results: The study highlights three key themes that students experienced which were 1) *The game increases emotional exposure*, 2) *Reduction of decision uncertainty through social calibration*, and 3) *The rules of the game inhibit functional work processes in the teams*.

Conclusion: The study shows that gamification contributes to an effective learning design for entrepreneurship congruent with the ambitions and development within the field. The study represents a pioneering contribution to knowledge building on gamification in higher education in general and for the design of entrepreneurial learning in particular.

Keywords

entrepreneurship education, entrepreneurial learning, experiential learning, gamification, learning design

Innledning

Nyere forskning har vist at entreprenørskapsutdanning forbereder studenter til fremtidige entreprenørroller og styrker deres kapasitet som endringsagenter og innovatører i arbeidsmarkedet (Killingberg et al., 2021, 2022; Winborg & Hägg, 2022). Studentene utfordres til å jobbe i grupper med å utvikle egne forretningsideer og oppstartsbedrifter gjennom en studentsentrert og autonom læringsprosess under minimal instruksjon (Daly, 2001; Lackéus & Middleton, 2015; Osterwalder & Pigneur, 2010; Rasmussen & Sørheim, 2006; Kubberød, et al., 2018). Målet for entreprenørskapsunderviseren er å sette studenter i autentiske entreprenørielle situasjoner som krever strategisk beslutningstaking under usikkerhet (Pittaway & Cope, 2007).

Den klassiske entreprenørskapslitteraturen vektlegger utvikling av innovative muligheter for verdiskapingsformål som sentralt (Shane & Venkataraman, 2000). Entreprenørskap som prosess er ikke lineær og kjennetegnes av gjentakende beslutningstaking under usikre betingelser, da man ikke kan forutse på forhånd om man vil lykkes som gründer med nye forretningsmodeller i en gitt markedsituasjon (Foss & Klein, 2015). Denne iboende usikkerheten gründerne står ovenfor, oppleves risikofyllt og emosjonelt utfordrende og kan kun reduseres gjennom eksperimentering og handling (Politis, 2005; Pittaway & Cope, 2007). Usikkerhet regnes dermed som den konseptuelle hjørnesteinen i de fleste teorier om entreprenørskap (McMullen & Shepherd, 2006). Som en konsekvens av denne forståelsen har entreprenørskapsutdanningen lagt vekt på at studentene eksponeres for en mest mulig autentisk entreprenøriell læringsopplevelse (Haneberg et al., 2022; Aadland & Aaboen, 2020). I entreprenørielle læringsdesign har målet vært å legge til rette for handlingsbasert læring i grupper gjennom eksperimentering, prøving og feiling (Haase & Lautenschläger, 2011; Pittaway & Cope, 2007). Dette innebærer å utfordre studentene, slik at de får kjenne på denne entreprenørielle usikkerheten ved å utvikle egne forretningsideer, og hvor den akademiske sluttevalueringen er knyttet til den reelle fremdriften i prosjektet (Pittaway & Cope, 2007). Studentene utsettes dermed for en større grad av emosjonell eksponering og tvetydighet enn om man hadde jobbet med en teoretisk case med gitte rammer og fasit (Pittaway & Cope, 2007). Fremdriften i prosjektet er igjen avhengig av gruppens dynamikk, som i stor grad overlates til studentene å styre (Haneberg et al., 2022; Aadland & Aaboen, 2020).

De siste årene har denne typen erfaringsbaserte tilnærminger til pedagogisk design vært debattert og til dels også kritisert med hensyn til behovet for ivaretagelse av unge studenters emosjonelle reaksjoner og tilstrekkelig sosial læringsstøtte og struktur (Hägg & Kurczewska, 2020; Hägg & Politis, 2017; Hietanen, 2015; Kubberød et al., 2018; Neergaard et al., 2021). Som undervisere i entreprenørskap i mer enn ti år har vi lang erfaring og forskningsbasert kunnskap som viser at mange studenter opplever entreprenørielle læringsituasjoner som

krevente, noen ganger med utilsiktede og uhensiktsmessige læringseffekter. I en fersk studie utført av Hagvall Svensson (2023) blir en rekke spesifikke utfordringer identifisert: Studentene oppfatter at suksessen til prosjektet først og fremst er avhengig av deres opprinnelige idé. De er lite villige til å endre ideen og opplever det som krevende å investere i reelle gruppeprosesser med iboende uenigheter og handling for å utvikle prosjektet videre. Videre benytter studentene for lite eksterne aktører til å validere sine forretningskonsepter, og de er generelt engstelige for meningskonflikter og usikkerhet i prosjektet og gruppen, da dette kan gå ut over deres faglige progresjon og vennskap i klassemiljøet.

Anerkjennelsen av de pedagogiske utfordringene og de kritiske aspektene påpekt ovenfor krever at man evner å skape et tryggere rom for studentene til å håndtere en usikker og tve-tydig læringssituasjon over lengre tid og til å tåle den emosjonelle eksponeringen dette medfører, samtidig som de får utviklet sin handlingskompetanse i et miljø hvor denne verdsettes sosialt og akademisk (Kubberød & Pettersen, 2017; Kubberød et al., 2018; Pittaway & Cope, 2007; Pittaway et al., 2011). Å designe et effektivt klasserom for entreprenøriell læring representerer dermed en utfordrende oppgave (Blenker et al., 2011; Hägg & Gabrielsson, 2019; Haase & Lautenschläger, 2011; Neck & Greene, 2011; Fox et al., 2018; Lynch et al., 2019).

Bruk av spillifisering (oversatt fra det engelske gamification) har de siste årene blitt testet som aktuelle verktøy innenfor entreprenørskapsutdanningen (Antonaci et al., 2015; Isabelle, 2020). Spillifisering handler om bruk av spillbaserte prinsipper i situasjoner utenfor spill-sammenheng (Isabelle, 2020; Deterding et al., 2011). Målet er å maksimere engasjementet og opprettholde motivasjon for læring over tid og bruke elementer som inspirerer til at studenter oppnår det læringsmålet man ønsker (Hyams-Ssekasi & Taheri, 2022). Elementene integreres i det pedagogiske designet for å trene nye ferdigheter, hvor målet er spesifikke atferdsmessige utfall (Isabelle, 2020). Spillifisering inkluderer spillelementer som poeng, regler, ledertavler, status, trofeer, konkurranselementer og belønninger. Hvordan spillifisering implementeres, varierer i gamification-litteraturen, men de fleste forståelser involverer en eller annen form for belønningselement som motiverer deltakere til å engasjere seg i oppgaver de finner krevende (Nicholson, 2015; Plass et al., 2015). Ofte benyttes nettbaserte applikasjoner og plattformer for å inkludere spillelementene, og de kombinerer gjerne også pedagogisk instruksjon, struktur og gir mulighet for personlig læring (Antonaci et al., 2015; Hyams-Ssekasi & Taheri, 2022).

For entreprenørskapsutdanningen kan spillelementer være nyttige med hensyn til å stimulere til engasjement i entreprenørielle læringsaktiviteter som fordrer en prøve-og-feile-mentalitet og eksperimentering, noe studenter finner vanskelig i praksis (Kubberød & Pettersen, 2017). Det eksisterer dog lite forskning rundt effekten av spillifisering med tanke på de entreprenørielle læringsmålene, som er å 1) utvikle studentenes utholdenhet i en usikker og tve-tydig læringsprosess (Pittaway & Cope, 2007) og 2) utvikle studentenes handlingskompetanse gjennom eksperimentering, prøving og feiling i et sosialt felleskap (Blenker et al., 2011). Hensikten med denne studien er derfor å bidra til mer kunnskap om betydningen av digitale spillelementer for entreprenøriell læring innenfor høyere utdanning. Basert på dette bakteppet har vi gjennomført en kvalitativ dybdestudie med studenter i et spillifisert praksisemne for å undersøke deres opplevelse av læringsprosessen. Vi har valgt følgende problemstilling: *Hvilke utfordringer og muligheter skaper bruk av spillelementer for den entreprenørielle læringsprosessen og læringsmålene vi forsøker å oppnå?*

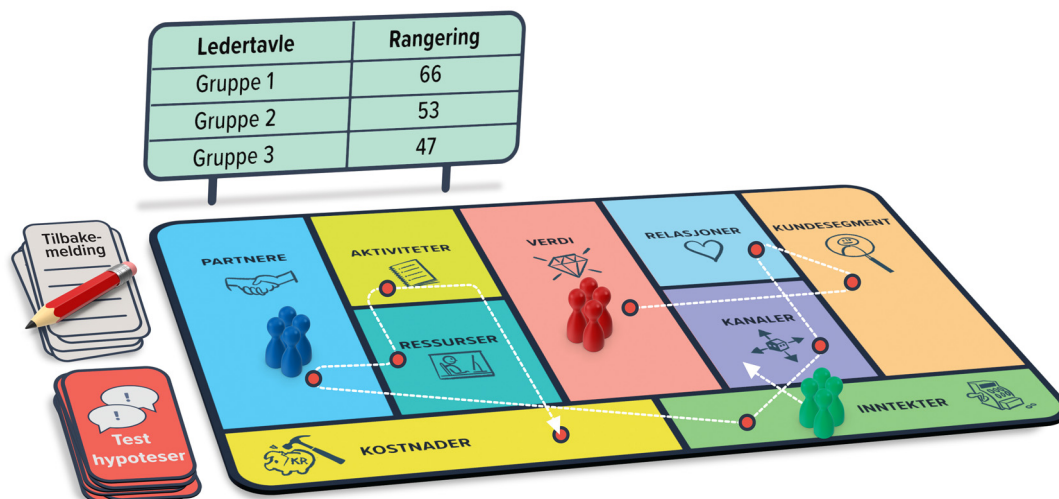
Design av en entreprenøriell læringsprosess – spillbrettet, reglene og spillerne

I denne studien tar vi utgangspunkt i en digital entreprenørskapsplattform som i helhet utgjør et spill som inkluderer brukergrensesnitt, metodikk og regler og kobler studenter med undervisere og likemanns-mentorer (andréårsstudenter som har vært gjennom praksisemnet). Forskning viser at slike verktøy kan bidra til bedre støttestruktur (scaffolding) for å engasjere og motivere studenter i gruppebasert læring (Jeong & Hmelo-Silver, 2016).

Det digitale spillbrettet består av et Canvas som visualiserer et strukturert og oversiktlig lerret for forretningsutvikling (Osterwalder & Pigneur, 2010). Canvas deler opp forretningsutviklingsprosessen i ni deler som alle studentene må igjennom i løpet av spillet. Strukturen i Canvas bidrar til å skape fremgang og oversikt i studentenes prosjekter, hvor de legger inn sine antagelser om sin forretningside og tester og verifiserer disse utenfor klasserommet gjennom intervjuer. Underveis må studentene oppdatere sine funn i det strukturerte Canvaset, noe som igjen kan bidra til å redusere usikkerhet og skape motivasjon for læring gjennom oversikt og et felles kommunikasjonsmedium (Antonaci et al., 2015; Hyams-Ssekasi & Taheri, 2022).

Spillereglene for læringsprosessen inkluderer tre sentrale prinsipper. For det første skjer en bekreftelse av egne antagelser om forretningsideen ved å teste disse gjennom ukentlige intervjuer ute i markedet. Det andre prinsippet, fail fast, handler om å lage og teste prototyper i markedet for å komme frem til bedre løsninger raskere. Et viktig mål med prinsippet er å justere kursen når testing avslører at noe ikke fungerer, og raskt prøve en forbedret versjon av prototypen (DiPiro & Chisholm-Burns, 2013; Eisenmann et al., 2012). Det tredje prinsippet innebærer at læringsprosessen stopper når man har oppnådd 100 intervjuer eller «product market fit» (verifisert behov for forretningsideen i markedet). Fail fast kan, som i et spill, føre til en midlertidig tilbakegang og at studentene må stå i usikkerhet for en lengre periode, for så å oppnå en større gevinst på sikt (Pittaway et al., 2011). Spillereglene forklares gjennom video-læringsmoduler på en stegvis og pedagogisk måte.

Spillerne i den entreprenørielle læringsprosessen representeres av studenter i grupper. Gruppene støttes og veiledes av undervisere og likemanns-mentorer som samhandler for å skape et felles sosialt læringsmiljø og engasjement for entreprenøriell læring (Kubberød et al., 2018). For å designe medvirkning og engasjement benyttes to typer grensesnitt: 1) Ledertavlen (rangeringslisten på plattformen) og 2) Tilbakemeldingsrommet. Ledertavlen viser en totaloversikt over gruppenes arbeid, og gruppenes fremdrift er åpent tilgjengelig for alle medstudenter, undervisere og likemanns-mentorer. Gruppene må selv samle og loggføre sine resultater digitalt i dette grensesnittet. Tilbakemeldingsrommet er et interaktivt forum som benyttes av alle spillere og veiledere for å se gruppenes presentasjoner og gi skriftlige tilbakemeldinger på hver enkelt gruppes prosjekt når dette presenteres ukentlig. Dette forumet bidrar dermed til å skape en sosial tilknytning blant studentene, et fordelaktig element i spillifisering (Nicholson, 2015). Det åpne grensesnittet for rangering og tilbakemelding legger også indirekte opp til et aspekt av sammenlikning av resultater mellom gruppene når det gjelder fremdrift. Status bygges inn som element ved at Tilbakemeldingsrommet legger til rette for kåring av den beste tilbakemelder ukentlig. Dette elementet hever statusen til de studentene som bidrar til at andre studenter lykkes, noe som forsterker læringsprosessens forankring i et sosialt læringsfelleskap (Pittaway et al., 2011). Se figur 1 for en visualisering av spillet.



Figur 1. Visualisering av spillbrettet, reglene og spillerne.

Metode

Artikkelen har en fenomenologisk, kvalitativ inngang som legger vekt på studenters opplevelse av en entreprenoriell læringsprosess i interaksjon med den digitale entreprenørskap-plattformen. Målet er å fordype seg i studentenes læringshistorier (Cope, 2003) og med det utgangspunktet deres forståelse og opplevelse av læringsprosessen. På bakgrunn av den fenomenologiske og kvalitative inngangen valgte vi intervju som primærmetode.

Det empiriske materialet som danner grunnlaget for studien, består av en kombinasjon av gruppe- og individuelle intervjuer med studenter i et praksisemne ved navn Entreprenørskap i praksis som benytter utvikling av egne oppstartprosjekter som pedagogikk. Det ble totalt gjennomført 11 dybdeintervjuer med studenter som tok dette emnet i 2021/2022 (4 gruppe- og 7 individuelle intervjuer utenom de fire gruppene) som utgjorde et totalt utvalg på 18 studenter av en klasse på 33 studenter. Intervjuene foregikk over en to og en halv ukes tidsperiode i februar og mars 2022 og varte rundt en time. Noen av intervjuene fant sted på universitetet, og andre ble gjennomført digitalt. Vi antok at forskernes formelle rolle i studieprogrammet kunne påvirke svarene fra studentene. Vi valgte derfor to studentassistenter som hadde tatt kurset året før, til å gjennomføre intervjuene. Dette skapte også en komfortabel intervjusetting hvor respondentene kunne dele erfaringer fritt i møte med sine mer erfarne medstudenter. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, og de ble umiddelbart transkribert. Intervjuguiden benyttet en semistrukturert form og inneholdt følgende tematikker: erfaringer med den digitale plattformen på godt og vondt, erfaringer og refleksjoner med og uten digitale funksjoner for læringsutbyttet, plattformens bidrag til handling, prøving og feiling, utfordringer og muligheter med bruk av plattform for gruppesamarbeid og hvordan plattformens funksjoner ble benyttet i prosjektutvikling, og dens betydning for sluttresultatet.

Den utforskende problemstillingen gjorde det naturlig å benytte tematisk analyse, som er en egnet og åpen metode til å identifisere, analysere og skildre tematikker som kommer frem i datamaterialet (Bell et al., 2018). Prosessen startet med en innledende koding hvor transkripsjonene ble gjennomgått og diskutert, og hvor forskerne gjorde seg opp et helhetsinntrykk gjennom å notere ned sentrale tema som gjentok seg (Tjora, 2017, s. 197). Deretter sammenlignet vi intervjuene og prøvde å identifisere fellestrekkene mellom dem. Målet med dette steget var å avdekke mønstre og tendenser som kunne danne tema som utdypet

og nyanserte det teoretiske rammeverket. Temaene ble så vurdert opp mot problemstillingen, og beslektede tematikker ble slått sammen og lagt under større hovedkategorier. Undernyanser ble utviklet med bakgrunn i en dypere analyse av sitater i kategoriene. I slutfasen av analysen gikk forfatterne tilbake til hele datasettet for å bekrefte at den endelige strukturen reflekterte dybden i datamaterialet. Tre sentrale tema kom frem gjennom analysen som danner strukturen for presentasjon av funnene i neste kapittel. Tematikkene blir illustrert videre gjennom utvalgte sitater.

Funn

De tre sentrale tematikkene fra analysen var: 1) *Spillet øker den emosjonelle eksponeringen*, 2) *Reduksjon av beslutningsusikkerhet gjennom sosial kalibrering* og 3) *Spillereglene hemmer nødvendige arbeidsprosesser i gruppene*. Appendiks 1 viser analysestrukturen med hovedtematikker og deres undernyanser med eksempelsitater, noe som skaper transparens og ytterligere empirisk bevis som underbygger analysen.

Spillet øker den emosjonelle eksponeringen

Analysen fremhevet at studentene har kjent på press og usikkerhet gjennom spillereglene som settes, og at alle resultater skal loggføres og blir synlige for alle gjennom den åpne rangeringen som vises i Ledertavlen. Studentene opplever på denne måten at underviserne måler og overvåker læringsprosessen, noe som også har ført til et visst prestasjonspress: «Underbevisst så vet du at alle har tilgang, og det er jævlig kleint å vise at du ikke har noe progresjon.» Studentene opplever noe usikkerhet rundt egne prestasjoner og progresjon når de må måles opp mot andre grupper. Dette forsterkes ved at progresjonen til alle gruppene blir eksponert for klassen gjennom en åpen rangering som viser hvor langt de er kommet i spillet. De fleste opplever likevel denne «konkurransen» som sunn og meningsfull for egen læring og at sammenligning med andre grupper er med på å skape både motivasjon og mestringsfølelse: «Jeg tenkte aldri over at de så vår, men jeg gikk inn og så på de andre sine, koste meg litt ved å se andres fremgang, målte oss med de andre.» Analysen viser videre at konkurranseaspektet har ført studentene raskere inn i fail-fast-situasjoner. Dette gjør at studentene får en trening i å håndtere kritiske hendelser på en reell måte, slik en entreprenør opplever. Dette blir bekreftet gjennom følgende utsagn: «Den ukentlige fremgangen har vært veldig bra i forhold til dette tidsaspektet og den reelle, altså hverdagen til en entreprenør og en oppstartsbedrift, og hvor ting skjer veldig fort, og du må ta avgjørelser fort.» Åpen rangering og spillereglene bidrar dermed til emosjonell eksponering gjennom konkurranse og måling, men aksepteres av studentene fordi erfaringene oppleves som realistiske og kan sammenlignes med det en entreprenør opplever i konkurransen om å nå markedet fortest mulig med sin forretningside.

Reduksjon av beslutningsusikkerhet gjennom sosial kalibrering

Studentene opplever stort utbytte av Tilbakemeldingsrommet for eget prosjektarbeid og fremgang. Gjennom analysen kom det frem flere interessante aspekter som gruppene opplevde som verdifulle i læringsprosessen. Det første aspektet innebar konkrete tips, råd og oppmuntrende tilbakemeldinger for veien videre fra andre medstudenter, likemannsmentorer og undervisere. Den sosiale medvirkningen bidrar dermed til å redusere beslutningsusikkerheten rundt eget prosjekt og øker mestringsopplevelsen underveis i læringsprosessen. Gruppene får også sosial bekreftelse fra andre spillere i Tilbakemeldingsrommet. På denne

måten får studentene innspill på strategiske beslutninger om veivalg, noe som blir bekreftet gjennom følgende utsagn:

Vi fikk på en måte de tilbakemeldingene på det vi gjorde, og kunne spinne videre på det hvis vi sto litt fast og sånt. Også følte jeg tilbakemeldingene var, når jeg sier gode tilbakemeldinger nå, så mener jeg en tilbakemelding som vi kan gjøre noe med, som drar oss en retning.

Det neste aspektet innebærer at tilbakemeldingsfunksjonen er viktig for problemløsnings- evnen til gruppene gjennom diskusjon av innspill de får fra andre. Dette gjelder særlig når gruppene får motstridende tilbakemeldinger, ikke ulikt det en entreprenør opplever i virkeligheten. Slike tilbakemeldinger tvinger gruppene til å stoppe opp og dvele ved veien videre: «Tilbakemeldinger fordi de gir deg innsikt som du selv ikke klarer å finne ut av, og gir deg mulighet til å få innspill og refleksjoner som enten gruppen eller du selv ikke helt klarer å se, da.» Tilbakemeldingene fra det sosiale felleskapet førte til at studentene kjente på mestring og arbeidsglede gjennom oppmuntring til å stå i en krevende læringsprosess. Et annet sentralt sosialt aspekt som ble skapt gjennom tilbakemeldingsfunksjonen og åpen rangering, var den sosiale aksepten knyttet til å prøve og feile:

Det er liksom å bli utfordra på den måten, jeg vet at folk kan se hva jeg gjør, jeg vet at jeg kan se hva de gjør, folk driter seg ut, jeg driter meg ut, dere driter dere ut, men at alle har feilet, da er det greit.

Spillet er designet for alle grupper til å fungere som rollemodeller for hverandre både når det gjelder fremdrift, andre gruppers håndtering av læringsprosessen og tilbakemeldinger de andre får. Denne transparente måten å designe spillet på skaper mange muligheter for å hente inspirasjon fra andre medstudenter: «Det store flertallet av de tilbakemeldingene var veldig nyttige, det tok litt tid før vi skjønnte at 'oi, disse her må vi jo ta til etterretning', vi må jo gå igjennom tilbakemeldingen med en gang, før vi staker kursen videre i prosjektet, så det var jo kjempenyttig, og det var flere ting der hvor vi fikk god hjelp, gode betraktninger som kom med, og sånt.» Tilbakemeldingselementet skaper dermed en form for sosial kalibrering som drar studentene gjennom læringsprosessen, og som bidrar til å senke emosjonell eksponering og usikkerhet rundt beslutningstaking.

Spillereglene hemmer nødvendige arbeidsprosesser i gruppene

Studentene skal i utgangspunktet klare ti intervjuer i uken, og analysen viser at dette har ført til at flere har kjent på et press som ikke alltid har vært hensiktsmessig for gode arbeidsprosesser og fordeling av oppgaver i gruppen. Det har i enkelte tilfeller ført til konflikter og at forskjeller mellom enkeltstudenters prestasjonsmål innad i gruppene har blitt forsterket:

Jeg skal ikke gå rundt grøten, vi hadde et gruppelem som gjorde omtrent ingenting i løpet av hele høsten, og det blir jo veldig synlig, da, i plattformen når jeg eksempelvis har 30 intervjuer og vedkommende har 2, og de to intervjuene er mora og faren din, ergo ikke særlig nyttige og viktige intervjuer.

I tillegg medfører åpen rangering og spilleregelen om antall intervjuer færre diskusjoner og kreative prosesser i gruppene. Det kommer frem av analysen at gruppene var mer opptatte av hva som tar seg best ut på rangeringslisten, enn å sikre informasjonskilder eller bruke tiden på å ta kvalifiserte beslutninger, illustrert gjennom dette sitatet:

I og med at alt er transparent, så tenker jeg tall, så jeg husker jo, ikke helt på slutten, men tre fjerdedeler i løpet så pushet jeg veldig på at nå må vi bare intervju, da må vi bare intervju, da tenkte kanskje ikke jeg kvalitet, men mer kvantitet bare for å få tallene opp.

Funnene peker videre på at regelen om rask justering av prototyper gjennom fail fast ikke alltid ble gjennomført, fordi en retningsendring i prosjektet ville medført en midlertidig tilbakegang i fremdriften, som kontinuerlig måles i Ledertavlen. Reglene for spillet kan dermed være motstridende for oppnåelse av de entreprenørielle læringsmålene:

Når de snakker om fail-fast-prinsippet, og det er viktig å forkaste det hvis man ikke har tro på det. Hvordan kan vi sammen bidra til å fail faster, og da kom det jo opp mot dette med ukentlig progresjon, de er litt motstridende, de to, da.

Analysen viser dermed at spillets funksjoner i enkelte tilfeller kan skape feil læringsfokus når det er behov for retningsendring og eksperimentering.

Diskusjon og konklusjon

Studien viser overordnet at spillifisering bidrar til et effektivt læringsdesign for entreprenørskap. De spillbaserte elementene i interaksjon skaper en mest mulig reell entreprenørskapsopplevelse og stimulerer til at studentene kommer seg ut av klasserommet og får testet og utviklet sin forretningside. Dette blir gjort med en fart og en progresjon vi tidligere ikke har kunnet oppnå innenfor entreprenørielle læringsdesign uten spill, hvor studentene jobber isolert med hvert sitt prosjekt og fremviser sin progresjon gjennom innlevering og presentasjon av noen få milepæler og arbeidskrav gjennom semesteret. Den kontinuerlige oppfølgingen og rangeringen som spillelementene legger opp til, gjør at studentene lettere kommer over usikkerheten knyttet til å handle, noe som ville vært vanskelig uten spillifisering. Lærings erfaringene fra studentene viser at de opplever denne spillifiserte læringsreisen som emosjonelt krevende gjennom konkurransementalitet, måling og rangering av progresjon. Det viser seg allikevel at usikkerheten knyttet til disse elementene ivaretas gjennom sosial støtte og kalibreringen man får gjennom tilbakemeldingsfunksjonen i et større sosialt læringsmiljø. Dermed balanserer spillelementene utfordring og støtte på en effektiv måte som tidligere har vært krevende å få til uten spillifisering, for å understøtte utvikling av læringsmålene vi søker å oppnå innenfor entreprenøriell læring (Kubberød et al., 2018).

Bruk av konkurransepregede læringsaktiviteter innenfor entreprenørskapsutdanning er utbredt, men har i den senere tid blitt kritisert fordi de skaper et klasserom med vinnere og tapere (Brentnall et al., 2018; Watson & McGowan, 2019). Nicholson (2015) påpeker at ledertavler kan forsterke denne effekten gjennom å skjerpe deltakere på toppen av rangeringslisten til å holde på sin posisjon, mens den samme ledertavlen kan virke desto mer demotiverende for dem som befinner seg i det nedre sjiktet. Vår studie viser likevel at konkurransen oppleves som meningsfull for læringen, spesielt koblet opp mot det autentiske aspektet ved den entreprenørielle lærereisen. Nicholson (2015) mener videre at konkurranseaspekter kan balanseres med spillmekanismer som bygger sosial tilknytning, dvs. hvor deltakerne får en reell mulighet til deling av felles erfaringer og kunnskap og hjelper hverandre som mentorer på veien. Vår studie viser nettopp at støtten studentene gav hverandre gjennom Tilbakemeldingsrommet, motiverte de studentene som befant seg lengre ned på rangeringslisten, til å jobbe videre for å nå sine mål gitt prosjektets iboende kompleksitet. Komplexiteten i selve forretningsprosjektet kommer også inn her, da det opplagt var enkelte prosjekter som var radikale innovasjoner som tok lengre tid å implementere og

validere i et marked, et aspekt som var anerkjent blant studentene og diskutert i klassen. Våre funn indikerer en balanse mellom konkurranse og samarbeid for å bidra til å gjøre hverandre gode i tråd med Nicholsons (2015) anbefalinger. Uten spillifisering hadde gruppene likevel kunnet konkurrere med hverandre indirekte, men uten reell mulighet til å kontinuerlig sammenligne seg med andre grupper eller til å bidra til at andre grupper lyktes. Den vikarierende effekten forsterkes dermed gjennom spilleelementene på en måte som skjerper og løfter alle til å jobbe mer effektivt som gruppe mot et mål.

Studien viser i stor grad at den spillifiserte læringsopplevelsen skaper rom for vikarierende læring (Bandura, 1977). Kubberød og Pettersen (2017) fremsetter modellæring som en mindre effektiv måte å oppnå mestringstro i entreprenøriell læring på sammenlignet med egen prestasjon. Studien vår viser imidlertid at effekten av vikarierende læring i et transparent læringsdesign som spillifisering tilbyr, har stor betydning for det entreprenørielle læringsutbyttet, særlig med tanke på håndtering av usikkerhetsmomentet. Her viser studien at spillifisering kan bistå med å transformere usikkerhet knyttet til strategiske handlinger gjennom at studentene blir pushet til å teste og verifisere sine antagelser kontinuerlig.

Det sosiale forumet for tilbakemelding fungerer som en form for validering og kalibrering av studentenes læringsprosess og hever terskelen for å stå i en tvetydig og usikker læringskontekst, et læringsutbytte som er vanskelig å designe som underviser (Pittaway & Cope, 2007). Studien viser tydelig at studentene følte mestring gjennom tilbakemeldinger og innspill fra medstudenter på deres arbeid, og at de tålte mer mostand fordi læringserfaringen likner på det som virkelige entreprenører opplever. Dette samstemmer med Pittaway et al. (2011), som påpeker at mestringstro kan forsterkes gjennom praksisbasert læring i sosiale fellesskap. Spillbaserte elementer som bidrar til at gruppens handlinger (trekk i spillet) kan sees av alle i et transparent grensesnitt, skaper mulighet for å forsterke den sosiale effekten og for underviser til å gripe inn med korreksjon og støtte underveis. Dette er vanskelig å få til i tradisjonelt gruppearbeid, hvor gruppens arbeidsprosesser er usynlig for underviseren (Kubberød & Pettersen, 2017).

Funnene viser at studentene har hatt mindre refleksjon i gruppene under arbeidet med sitt prosjekt grunnet det åpne grensesnittet, rangeringen og spilleregelen om antall intervjuer. Disse elementene har påvirket studentene til å ha fokus på resultater fremfor nødvendige arbeidsprosesser til det beste for prosjektet, et element som er sentralt for å oppnå entreprenøriell læring (Pittaway & Cope, 2007). Et interessant spørsmål er om gruppens læring og refleksjon heller ble løftet ut i det sosiale læringsmiljøet i klassen, noe våre funn indikerer. Videre studier ville kunnet gi tydeligere svar på dette. Ny forskning knyttet til entreprenøriell læring i grupper peker på at studenter vegrer seg for å gå inn i reelle diskusjoner som medfører gruppekonflikter, fordi de risikerer å eksponere seg selv og miste sosial kapital i klassen, eller fordi de er redde for at gruppediskusjoner påvirker de akademiske resultatene (Hagvall Svensson, 2023). Vår studie viser at spillifisering bidrar til å fremskynde uenigheter og konflikter i grupper. Fra et entreprenørielt ståsted er ikke dette nødvendigvis negativt, da dette kan være nødvendig for å komme i mål med et godt prosjekt. At gruppeprosessen på godt og vondt blir mer transparent, representerer også en pedagogisk fordel, da man kan bistå med veiledning og støtte til de gruppene som trenger det.

Studien viser også at spilleregelen om justering av prototyper og iterativ eksperimentering motvirkes av rangeringsfunksjonen i Ledertavlen. Ifølge Plass et al. (2015) er det viktig at spilllets mekanikk og funksjoner er orientert inn mot de tiltenkte læringsmålene og læringsteoriene, et utviklingsaspekt som spilldesignere sjelden tar hensyn til. Slik sett bidrar Ledertavlen til å redusere noe av det autentiske aspektet ved entreprenøriell læring.

Som underviser kan spillifisering være et viktig verktøy for å skape større progresjon og motivasjon i utviklingen av entreprenørielle ferdigheter. Studien viser at det er hensiktsmessig å bruke belønning av studenters innsats for å bidra til at medstudenter lykkes med å oppnå sine læringsmål, et element som skaper mestringsopplevelse og solidaritetsfølelse i klasserommet. Spillifisering bidrar på denne måten til å forsterke læring i et sosialt læringsmiljø. Den transparens som spillifisering tilbyr, gir underviser et innsyn i gruppenes progresjon og utfordringer på vei mot læringsmålene, noe som bidrar til å skape mulighet for korreksjoner og veiledning underveis. Dermed kan underviser gi mer dynamisk og presis tilbakemelding og støtte som treffer studentene akkurat der de befinner seg i læringsprosessen. Det er dog viktig at underviser hele tiden evaluerer hvorvidt konkurransen mellom studenter er meningsfull og hensiktsmessig for å oppnå læringsmålene. Underviser bør også vurdere hvordan man kan bruke spill på en mer meningsfull måte som i større grad bidrar til at studenter løfter hverandre.

Det er foreløpig lite pedagogisk forskning som tar for seg hvordan spillifisering kan understøtte utviklingen av de viktigste læringsmålene ved en autentisk entreprenøriell læringsprosess. Studiet representerer derfor et pionerbidrag til kunnskapsbygging om spillifisering innenfor høyere utdanning generelt og for design av entreprenøriell læring spesielt.

Litteratur

- Aadland, T. & Aaboen, L. (2020). An entrepreneurship education taxonomy based on authenticity. *European Journal of Engineering Education*, 45(5), 711–728. <https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1732305>
- Antonaci, A., Dagnino, F.M., Ott, M., Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Lavagnino, E., Romero, M., Usart, M. & Mayer, I. (2015). A gamified collaborative course in entrepreneurship: Focus on objectives and tools. *Computers in Human Behavior*, 51 (Part B October), 1276–1283. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.082>
- 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>
- Bell, E., Bryman, A. & Harley, B. (2018). *Business research methods*. Oxford University Press.
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. & Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry and higher education*, 25(6), 417–427. <https://doi.org/10.5367/ihe.2011.0065>
- Brentnall, C., Rodríguez, I. D. & Culkin, N. (2018). Enterprise education competitions: A theoretically flawed intervention? I Higgins, D., Jones, P. and McGowan, P. (Red.), *Creating Entrepreneurial Space: Talking Through Multi-Voices, Reflections on Emerging Debates (Contemporary Issues in Entrepreneurship Research, Vol. 9A)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, 25–48. <https://doi.org/10.1108/S2040-72462018000009A002>
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial learning and critical reflection: Discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning. *Management learning*, 34(4), 429–450. <https://doi.org/10.1177/1350507603039067>
- Daly, S. P. (2001). Student-operated Internet businesses: True experiential learning in entrepreneurship and retail management. *Journal of Marketing Education*, 23(3), 204–215. <https://doi.org/10.1177/0273475301233006>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". I *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference on Envisioning future media environments*, (s. 9–15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- DiPiro, J. T. & Chisholm-Burns, M.A. (2013). Fail fast. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(8). <https://doi.org/10.5688/ajpe778159>

- Eisenmann, T.R. and Ries, E., and Dillard, S. (2012). Hypothesis-Driven Entrepreneurship: The Lean Startup. *Harvard Business School Entrepreneurial Management Case, March 9* (No. 812–095), <https://ssrn.com/abstract=2037237>
- Foss, N. J. & Klein, P.G. (2015). Introduction to a forum on the judgment-based approach to entrepreneurship: accomplishments, challenges, new directions. *Journal of Institutional Economics*, 11(3), 585–599. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1744137415000168>
- Fox, J., Pittaway, L. & Uzuegbunam, I. (2018). Simulations in entrepreneurship education: Serious games and learning through play. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 61–89. <https://doi.org/10.1177/2515127417737285>
- 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>
- Hagvall Svensson, O. (2023). What makes entrepreneurial learning difficult: cognitive conflicts or cultural clashes? *European Journal of Engineering Education*, 48(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2154196>
- Haneberg, D.H., Aaboen, L. & Middleton, K.W. (2022). Teaching and facilitating action-based entrepreneurship education: Addressing challenges towards a research agenda. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100711. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100711>
- Hietanen, L. (2015). Entrepreneurial learning environments: supporting or hindering diverse learners? *Education + Training*, 57(5), 512–531. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2014-0047>
- Hyams-Ssekasi, D., Taheri, F. (2022). Re-assessing Entrepreneurship Education and Gamification as a Learning Process. I Hyams-Ssekasi, D., Yasin, N. (Red.), *Technology and Entrepreneurship Education* (s. 3–23). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84292-5_1
- Hägg, G. & Gabrielsson, J. (2019). A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 829–861. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2018-0272>
- Hägg, G. & Kurczewska, A. (2020). Guiding the student entrepreneur—Considering the emergent adult within the pedagogy–andragogy continuum in entrepreneurship education. *Education + Training*, 62(7/8), 759–777. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2020-0069>
- Hägg, G. & Politis, D. (2017). Formal mentorship in experiential entrepreneurship education: examining conditions for entrepreneurial learning among students. I S.C. Santos, A. Caetano, H. Landström, A. Fayolle & C. Mitchell (Red.), *The Emergence of Entrepreneurial Behaviour: Intention, Education and Orientation* (s. 112–139). Edward Elgar Publishing.
- Isabelle, D.A. (2020). Gamification of entrepreneurship education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 203–223. <https://doi.org/10.1111/dsji.12203>
- Jeong, H. & Hmelo-Silver, C.E. (2016). Seven affordances of computer-supported collaborative learning: How to support collaborative learning? How can technologies help? *Educational Psychologist*, 51(2), 247–265. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1158654>
- Killingberg, N.M., Kubberød, E., & Blenker, P. (2021). Preparing for a future career through entrepreneurship education: Towards a research agenda. *Industry and Higher Education*, 35(6), 713–724. <https://doi.org/10.1177/0950422220969635>
- Killingberg, N.M., Kubberød, E., & Pettersen, I.B. (2022). Exploring the Transition to Working Life of Entrepreneurship Education Graduates: A Longitudinal Study. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 25151274221108354. <https://doi.org/10.1177/25151274221108354>
- Kubberød, E., & Pettersen, I.B. (2017). Exploring situated ambiguity in students’ entrepreneurial learning. *Education + Training*, 59(3), 265–279. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2016-0076>
- Kubberød, E., Fosstenlökken, S.M., & Erstad, P.O. (2018). Peer mentoring in entrepreneurship education: towards a role typology. *Education + Training*, 60(9), 1026–1040. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2017-0109>
- Lackeus, M. & Williams Middleton, K. (2015). Venture creation programs: bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education + Training*, 57(1), 48–73. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2013-0013>

- Lynch, M., Kamovich, U., Longva, K., & Steinert, M. (2019). Combining technology and entrepreneurial education through design thinking: Students' reflections on the learning process. *Technological Forecasting and Social Change*, 164, 119689. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.06.015>
- McMullen, J.S. & Shepherd, D.A. (2006). Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. *Academy of Management Review*, 31(1), 132–152. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379628>
- 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>
- Neergaard, H., Robinson, S. & Jones, S. (2021). Transformative learning in the entrepreneurship education process: the role of pedagogical nudging and reflection. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(1), 251–277. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2020-0235>
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. I T. Reiners, L.C. Wood (Red.), *Gamification in education and business* (s. 1–20). Springer International Publishing.
- Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2010). *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers*, (1. utgave). John Wiley & Sons.
- Pittaway, L. & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, 38(2), 211–233. <https://doi.org/10.1177/1350507607075776>
- Pittaway, L., Rodriguez-Falcon, E., Aiyegbayo, O. & King, A. (2011). The role of entrepreneurship clubs and societies in entrepreneurial learning. *International Small Business Journal*, 29(1), 37–57. <https://doi.org/10.1177/0266242610369876>
- Plass, J.L., Homer, B.D. & Kinzer, C.K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(4), 399–424. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00091.x>
- 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>
- Shane, S. & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217–226. <https://doi.org/10.5465/AMR.2000.2791611>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Watson, K. & McGowan, P. (2019). Rethinking competition-based entrepreneurship education in higher education institutions: Towards an effectuation-informed cooperation model. *Education + Training*, 62(1), 31–46. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2018-0234>
- Winborg, J. & Hägg, G. (2022). The role of work-integrated learning in preparing students for a corporate entrepreneurial career. *Education + Training*. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2021-0196>

Appendiks 1. Analysestruktur med utvalgte undernyanser og eksempelsitater

Tema 1. Spillet øker den emosjonelle eksponeringen.

Undernyanser	Eksempelsitater
Konkurransementalitet skaper fremdrift.	«Ja, også er det den der motivasjonsboosten som jeg snakket om, at man ser statistikken over hvor mange intervjuer de andre har hatt, og hvor mange videoer man har sett, osv. Så får man lyst til å gjøre mer, da.»
	«Plattformen gjorde at vi opplevde et snev av konkurranse i faget, noe som motiverte oss til å ha progresjon, så uten plattformen så ville vi nok mistet både konkurranseaspektet og det der presset til å på en måte ha ti intervjuobjekt hver uke.»
	«Jeg tenkte aldri over at de så vår, men jeg gikk inn og så på de andre sine, koste meg litt ved å se andres fremgang, målte oss med de andre.»
«Overvåking» skaper prestasjonspress	«På grunn av den overvåkningsfunksjonen så blir du litt på hugget da.»
	«Vanskeligere å lure seg unna, lett å se hva de andre gjør, lett å bevise at noen ikke gjør noe.»
	«At det var synlig om du faktisk hadde sett videoene eller ikke. Igjen så tvinger det folk til å faktisk gjøre noe.»
	«Det bidro også til å sparke deg litt ut av døra med at man ser hvor mange intervjuer de andre gruppene har, og man vil ha like mange intervjuer selv, og man blir litt sånn tvunget til å ta action, da.»
	«For underbevisst så vet du at alle har tilgang, og det er jævlig kleint å vise at du ikke har noe progresjon.»
	«Pushet til å ikke være skippertaksmenneske på godt og vondt, tror jeg kunne ønsket med en hvileuke – for det ble veldig mye, føle at man kunne ha en mulighet til å trekke litt tilbake, følte på presset, kunne unngått presset.»
Mest mulig reell entreprenøropplevelse	«Jeg vil bare si at de som har funnet på denne plattformen, har jo uten tvil tenkt på hvordan en entreprenør tenker, da.»
	«Ser det som uproblematisk, som entreprenør så må du klare å være vant til å være transparent med gruppen, da, eller bedriften og folk du jobber med, og klassen er på en måte det, det er lagkamerater, hele gjengen. Så akkurat det synes jeg var egentlig helt greit, jeg.»
	«Den ukentlige fremgangen har vært veldig bra i forhold til dette tidsaspektet og den reelle, altså hverdagen til en entreprenør, da, og en oppstartsbedrift, og hvor ting skjer veldig fort, og du må ta avgjørelser fort.»

Tema 2. Reduksjon av beslutningsusikkerhet gjennom sosial kalibrering

Undernyanser	Eksempelsitater
Innspill bidrar til bedre problemløsning	«Tilbakemeldinger fordi de gir deg innsikt som du selv ikke klarer å finne ut av, og gir deg mulighet til å få innspill og refleksjoner som enten gruppen eller du selv ikke helt klarer å se, da.»
	«For jo flere hjerner, jo flere innspill får man, og jo bedre blir det jo ofte.»
	«At man får kunne reflektere litt over det man holder på med. . . . få litt ideer rett og slett for hvordan man kunne gå frem.»
Redusere usikkerhet rundt beslutninger	«Det store flertallet av de tilbakemeldingene var veldig nyttige, det tok litt tid før vi skjønnte at 'oi, disse her må vi jo ta til etterretning', vi må jo gå igjennom tilbakemeldingen med en gang, før vi staker kursen videre i prosjektet, så det var jo kjempenyttig, og det var flere ting der hvor vi fikk god hjelp, gode betraktninger som kom med, og sånt.»
	«Vi aner ikke hva vi skal gjøre, men okei, vi skal jo presentere i morgen, også da kan vi få litt innspill, så kan vi ta en avgjørelse kanskje litt ut ifra det vi får som tilbakemeldinger, da, så det var egentlig ganske avgjørende for oss.»
	«Vi fikk på en måte de tilbakemeldingene på det vi gjorde, og kunne spinne videre på det hvis vi sto litt fast, og sånt. Også følte jeg tilbakemeldingene var, når jeg sier gode tilbakemeldinger nå, så mener jeg en tilbakemelding som vi kan gjøre noe med, som drar oss en retning.»
	«Så du får en mye mer direkte feedback på læring og hvor i løpet deltakerne er.»
	«Jeg tror det funker litt som et ankerfeste, og viktigst av alt at entreprenørskap og entreprenøriell læring er en veldig ikke-analog eller ikke-lineær prosess, men gjennom å bruke det verktøyet så klarer man å ha forankring i noe som gjør at du klarer å finne ut en kurs, da.»
Trygghet til å prøve og feile	«Og kanskje et faktum med dette når de snakker om fail-fast-prinsippet, at det er viktig å forkaste det hvis man ikke har tro på det. Hvordan kan vi sammen bidra til å fail faster?»
	«Så du får en mye mer direkte feedback på læring, og hvor i løpet deltakerne er. Så jeg tror det betraktelig setter mer fart på ting.»
	«Nå kunne jeg ikke brydd meg mindre og jeg står foran klassen og liksom 'nei, hele uka har jeg gjort sånn og sånn', det er liksom å bli utfordra på den måten, jeg vet at folk kan se hva jeg gjør, jeg vet at jeg kan se hva de gjør, folk driter seg ut, jeg driter meg ut, dere driter dere ut, men at alle har failet, da er det greit.»
	«Så skjønnte man jo hvor i samme båt man er, og da var det ikke noe farlig, og det var ingen som brukte det mot deg på noen som helst måte.»
Inspirerende rollemodeller for hverandre	«Men positiv til at det var åpent. Så på andres intervjuer, brukte noe av informasjonen til andre til egen fordel.»
	«Vi bare brukte de andre til å se hvordan de hadde løst det, da.»
	«Jeg liker egentlig ikke at vi sier sammenliknet, men du kunne følge litt med på de andre, slik at du skjønnte litt, man kunne få litt ideer rett og slett for hvordan man kunne gå frem.»
	«Jeg tror det at man kunne se på hverandre, hjelpe hverandre og få ideer, jeg tror det var bare positivt, i hvert fall sånn jeg opplevde det.»

Tema 3. Spillereglene hemmer nødvendige arbeidsprosesser i gruppene.

Undernyanser	Eksempelsitater
Kvantitet fremfor kvalitet	«Får veldig hastverk, skal gjøre veldig mye til neste uke. Skulle hatt litt mer, så vi kunne gjort litt mer.»
	«Men samtidig så tror jeg det kan være litt hemmende også at det er så veldig fokus på antall intervjuer, da, for eksempel, ukentlig progresjon, og at det hemmer litt kvaliteten i intervjuene man har, da.»
	«Så jeg tror det betraktelig setter mer fart på ting, spørsmålet er om kvaliteten på ting er høyere, det vet man ikke.»
	«Miksa følelser fordi det var veldig mas, da, selv om man ikke har noe godt å komme med, så fylte vi inn. Siden alt er transparent, så fokuserte jeg mest på tall – så man må bare intervjuer, tenkte mer på kvantitet enn kvalitet.»
	«I og med at alt er transparent, så tenker jeg tall, så jeg husker jo, ikke helt på slutten, men tre fjerdedeler i løpet så pushet jeg veldig på at nå må vi bare intervjuer, da må vi bare intervjuer, da tenkte kanskje ikke jeg kvalitet, men mer kvantitet bare for å få tallene opp.»
	«Det jeg tenker om faget i seg selv, er jo at alle de her prosessene bidro til progresjon, også lurere jeg på om vi kunne klart oss uten plattformen.»
Mindre refleksjon og kreative gruppeprosesser	«Prøvde å reflektere, men var ikke så gode på det.» «Skulle ha så sykt mange intervjuer, tok mye tid, ikke mye tid til refleksjon, burde hatt mer fokus på det.»
	«Mye av tiden gikk på å ta intervjuer som ikke var like relevante, trengte mer tid til diskusjon og refleksjon, tallpresset var der.»
	«Og et av de spørsmålene jeg stilte meg, var hvorvidt å sette sånne strenge deadlines er med på å påvirke kreativitet eller dreper kreativitet. . . . om du på tross av de tidsfristene klarer å tenke på litt annerledes måter enn å kun stresse over tiden, på en måte.»
	«Når de snakker om fail-fast-prinsippet, og det er viktig å forkaste det hvis man ikke har tro på det. Hvordan kan vi sammen bidra til å fail faster, og da kom det jo opp, dette med liksom weekly progression, de er litt motstridende, de to, da.»
Friksjon i gruppene kommer lett til overflaten	«Vi hadde sånne diskusjoner på gruppedynamikken og oppgavefordeling og sånt.»
	«Ga mer konflikter, det er det hastverket. Da noen i gruppen fylte inn, ble alle glade. Måtte bare få tak i intervjuet. Med tanke på innad i gruppen skapte det noe konflikt.»
	«Jeg skal ikke gå rundt grøten, vi hadde et gruppe medlem som gjorde omtrent ingenting i løpet av hele høsten, og det blir jo veldig synlig, da, i plattformen, da, når jeg eksempelvis har 30 intervjuer og vedkommende har 2, og de to intervjuene er mora og faren din, ergo ikke særlig nyttige og viktige intervjuer.»