

Eierskap og teamprosess i aksjonsbasert entreprenørskapsutdanning

Dag Håkon Haneberg

Engage – senter for fremragende utdanning, Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
dag.haneberg@ntnu.no

Sigrid Westad Brandshaug

Engage – senter for fremragende utdanning, Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
sigrid.w.brandshaug@ntnu.no

Torgeir Aadland

Engage – senter for fremragende utdanning, Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
torgeir.aadland@ntnu.no

SAMMENDRAG

Artikkelen retter oppmerksomheten mot teamarbeid i entreprenørskapsutdanning og fokuserer på en type utdanning der studenter starter og driver en egen oppstartsbedrift – «Venture Creation Programs» (VCP). Forskningsspørsmålet for studien undersøker hvordan teamarbeid i en VCP-utdanning påvirkes hvis medlemmene opplever ulik grad av eierskap til oppstartsbedriften.

For å adressere dette utvikler forfatterne et teoretisk analyserammeverk hvor eierskap blir foreslått som modererende faktor for i hvilken grad individene tilkobles teamet i entreprenørskapsutdanning. Det gjøres en kvalitativ case-studie av to studentteam ved NTNUs Entreprenørskole som tok emnet Ekspertes i team i 2016. Datautvalget kommer fra fokusgruppeintervju med hvert av de to teamene og følger deres samarbeidsprosess i dybden.

Resultatene viser stor variasjon i eierskap innad i de to teamene både i den entreprenørielle prosessen knyttet til oppstartprosjektet og samarbeidsprosessen. Noen av studentene som opplevde liten grad av eierskap til oppstartprosjektet fokuserte i større grad på akademiske resultater fra arbeidet med oppstartsbedriften. Disse studentene utgjorde mer en konsulentrolle og ble ikke en del av det entreprenørielle teamet på samme måte som de som hadde mer eierskap. Gjennom å vise hvordan samarbeidsprosessen påvirkes av ulik grad av

eierskap presenterer denne artikkelen praktiske problemstillinger relevant for teamarbeid i entreprenørskapsutdanning.

Nøkkelord

entreprenørskapsutdanning, team, eierskap, studenter, samarbeid

ABSTRACT

The paper focuses on teamwork in entrepreneurship education and specifically a type of education where students create and run their own start-up companies – «Venture Creation Programs» (VCP). The research question asks how teamwork in VCPs is influenced by variation in students' perceived ownership of the start-up company.

In order to address this, the authors develop a theoretical frame of reference from which ownership is suggested as a moderator for how individuals are associated to the team in entrepreneurship education. A qualitative case-study of two student teams at the NTNU School of Entrepreneurship which took the course Experts in Teamwork in 2016 is performed. The empirical data is collected through focus group interviews with each of the two teams and follows their collaborative process in-depth.

The results show large variations in ownership within the two teams. Some students that experienced a low degree of ownership to the start-up project, were more focused on the academic results from their work with the start-up project. They were more acting as consultants for the rest of the team and did not become members of the team to the same degree as students with more ownership. This study demonstrates how the teamwork process is influenced by variations in ownership and thereby presents practical challenges relevant for teamwork in entrepreneurship education.

Keywords

entrepreneurship education, team, ownership, students, collaboration

INNLEDNING

Det er en stadig økende interesse for entreprenørskapsutdanning ved universiteter og høyskoler (Lundqvist, 2014; Fayolle 2013) og NIFUs rapport fra 2015 (NIFU, 2015) viser samtidig at det er behov for mer kunnskap på området. Studenter som lærer gjennom entreprenørskap opplever den entreprenørielle prosessen på nært hold og får dermed erfaring med denne gjennom reelle entreprenørielle prosesser i samarbeid med andre mennesker (Hytti et al., 2010; Kubberød & Pettersen, 2017).

«Venture Creation Programs» (VCP) er en type entreprenørskapsutdanning hvor studentene starter, utvikler og driver egen oppstartsbedrift som en integrert del av sine studier (Lackéus & Middleton, 2015). Det er erfaringene fra denne entreprenørielle prosessen, inklusiv samarbeid i team og anskaffelse av sentrale ressurser, som bidrar til at studentene får et unikt læringsutbytte (Jones, Penaluna & Pittaway, 2014). I en VCP-utdanning eier studentene sin egen oppstartsbedrift, og entreprenørielle team og teamsammensetning er derfor av de viktigste delkomponentene i VCP-utdanning (Lackéus & Middleton, 2015).

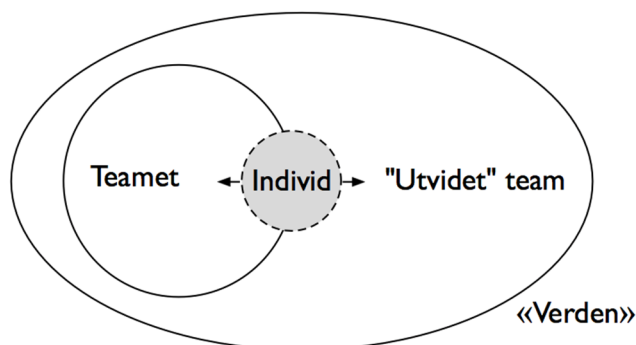
Tidligere forskning har imidlertid ikke adressert hvordan teamarbeidet i VCP-utdanning påvirkes hvis bare noen av studentene på et team eier entreprenørskapsprosjektet.

Denne artikkelen fokuserer derfor på teamarbeid i entreprenørskapsutdanning som tilbyr læring gjennom et reelt entreprenørskapsprosjekt der studentene selv eier en oppstartsbedrift (Rasmussen & Sørheim, 2006; Lackéus & Middleton, 2015; Kubberød & Pettersen, 2017). Forskningsspørsmålet i denne artikkelen er da følgende: *Hvordan påvirkes teamarbeid i VCP-utdanning hvis medlemmene opplever ulik grad av eierskap?* Funnene fremhever viktige spørsmål og praktiske problemstillinger for organisering og utvikling av entreprenørskapsutdanning.

TEORETISK ANALYSERAMMEVERK

Forfatterne introduserer her et teoretisk analyserammeverk som tar for seg kjennetegn på et entreprenørielt team relevant for konteksten av en entreprenøriell prosess i en VCP-utdanning. Et sentralt element som kjennetegner et team er gjensidig avhengighet mellom gruppemedlemmene (Lewin, 1948; Cohen & Bailey, 1997; De Dreu, 2007). Videre skiller De Dreu (2007) mellom *resultatavhengighet* og *oppgaveavhengighet*. Oppgaveavhengighet viser til i hvilken grad teamet er avhengig av medlemmenes kompetanse og arbeidsressurs for å få løst en oppgave. Hvis alle må bidra for å få oppgaven løst er det høy grad av oppgaveavhengighet. Resultatavhengighet viser til i hvilken grad teamets resultater vil få direkte positive eller negative konsekvenser for teammedlemmene. Felles karakter i et emne er et eksempel på høy grad av resultatavhengighet. Dermed kan man si at gjensidig oppgaveavhengighet handler om gjensidig avhengighet i prosessen og at gjensidig resultatavhengighet handler om gjensidig avhengighet for resultatet av prosessen.

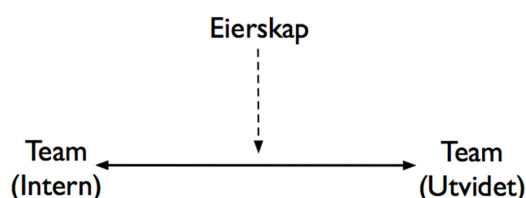
Det *entreprenørielle* teamet har av Kamm et al. (1990) blitt definert som «*two or more individuals who jointly establish a firm in which they have a financial interest*». Denne definisjonen forutsetter at det er forventninger om finansielt utbytte som legger grunnlag for teamet, det vil si en resultatavhengighet. Denne definisjonen har videre blitt utvidet til også å omfatte personer som har betydningsfull innflytelse på beslutninger (Ensley, Carland & Carland, 1998). Det vil si at det ikke begrenser seg til økonomiske interesser, men også kan handle om veien fram til etablering av en oppstart. Sett i konteksten av en VCP-utdanning, er det lite sannsynlig at finansielt utbytte vil være et resultat i løpet av utdanningen. Da vil involvering i prosessen underveis, som for eksempel innflytelse på beslutninger, være mer relevant for å definere det *entreprenørielle* teamet. I en utdannings situasjon vil samtidig andre mål og prosesser sette rammer for teamet, eksempelvis krav om leveranser. Disse leveransene vil spille en sentral rolle for hvordan prosessen i teamet utvikler seg. Man kan etter definisjonen over anta at det vil være en større gjensidig avhengighet mellom individer som er «kjernemedlemmer» i teamet, mens individer som er løserer tilknyttet vil i mindre grad være gjensidig avhengig både med hensyn til oppgave og resultat. Denne usikre plasseringen av et individ i forhold til det *entreprenørielle* teamet er skissert i figur 1.



Figur 1. Uklarhet om hvorvidt et individ som har tilknytning til et entreprenørielt team utgjør en del av teamet (tett koblet) eller mer en utvidet del av teamet (løst koblet).

Analyserammeverk og forskningsspørsmål

Spørsmålet som videre kan stilles er *hva* som kan påvirke individets plassering i forhold til det entreprenørielle teamet i VCP-utdanning. Druskat og Pescosolido (2002) presenterer en felles mentalitet som en fellesnevner for et godt arbeidende team, og at *eierskap* er en sentral del av dette. Eierskap kan i denne sammenhengen være en oppfatning om eller en holdning til noe (Pierce & Jussila, 2010). I konteksten av en VCP-utdanning kan dette være mangfoldig, og inkludere eierskap til både prosesser og resultater. Forfatterne ser dette i sammenheng med perspektivet på entreprenørielle team presentert over. Bronstein (2003) viser spesielt til at eierskap til teamets målsetting er et viktig kjennetegn på et fungerende team, og i denne artikkelen er det denne type eierskap som er i fokus. Eierskap til teamets arbeid og målsetting kan dermed videre sees i sammenheng med gjensidig avhengighet både med hensyn til teamets entreprenørielle prosess og resultat. Forfatterne foreslår på bakgrunn av dette et analyserammeverk basert på at eierskap påvirker hvordan individer som involveres i et entreprenørielt team i en VCP-utdanning utgjør en del av teamet. Analyserammeverket er illustrert i figur 2.



Figur 2. Analyserammeverk med eierskap som modererende faktor.

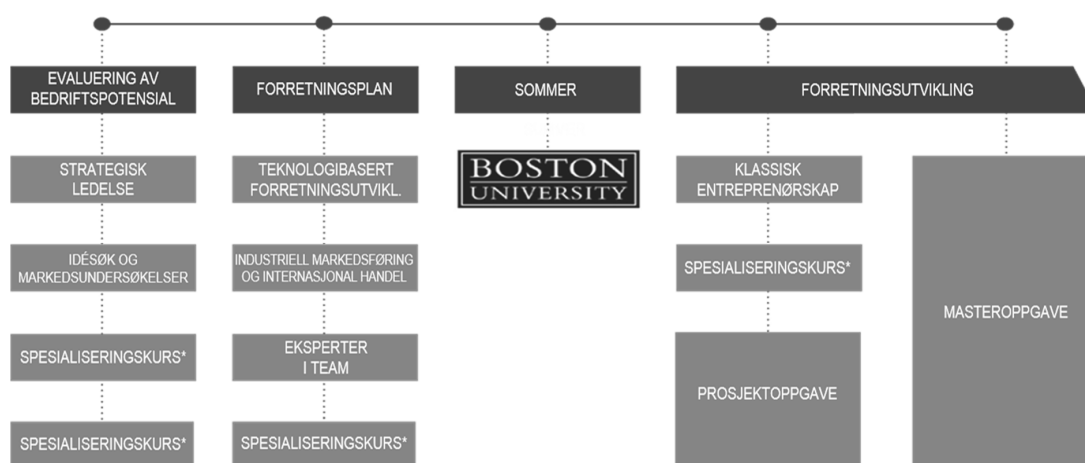
EMPIRISK KONTEKST OG METODE

I denne studien ønsker forfatterne å gå i dybden på samarbeidet i team og stiller spørsmål av typen «hvordan». Spørsmålet er av utforskende art, og motiverer for en kvalitativ case-studie som metode (Yin, 2009). For å studere eierskap i team innenfor en VCP-utdanning, valgte forfatterne å utforske team bestående av studenter ved NTNUs Entreprenørskole som var satt sammen av to eller flere oppstartsteam som en del av emnet Eksperter i team (EiT). Disse «EiT-teamene» bestemte seg for å ta utgangspunkt i oppstartsprosjektet til

noen av teammedlemmene i sitt arbeid. Derfor kunne det ut fra analyserammeverket forventes at eierskapet til både oppgave og resultat kunne oppleves ulikt basert på om studentene var «kjernemedlemmer» som hadde et eierskap til oppstarten før dette arbeidet, eller om de var mer eksterne som ble trukket inn i arbeidet med oppstarten kun som en del av emnet Eksperter i team.

Valg av case

I Norge er det NTNUs Entreprenørskole som av NIFU (2015) blir ansett som det ledende miljøet innen aksjonsbasert entreprenørskapsutdanning. NTNUs Entreprenørskole er en VCP-utdanning i form av et toårig masterstudium hvor studentene starter og driver en oppstartsbedrift i tillegg til, men også faglig integrert i, et fullt akademisk løp (Warhuus & Basaiawmoit, 2014). Underveis i studiet organiserer studentene seg i team på oftest to til fem personer. Teamene tar så for seg hver sin forretningsidé som de starter en oppstartsbedrift på grunnlag av. Oppstartsbedriftene blir deretter utviklet gjennom studiets siste tre semestre. En oversikt over studiets oppbygning er presentert i figur 3. Studentenes oppstartsbedrifter har eksterne interessenter og drives med en målsetting om å ha ubestemt levetid. De tre siste årene har rundt halvparten av studentene fortsatt arbeidet med egen oppstartsbedrift etter endt utdanning.



Figur 3. Oppbygning av masterprogrammet ved NTNUs Entreprenørskole. Spesialiseringskurs er en relevant utvidelse av den tekniske, realfaglige eller sosiale bakgrunnen som studenten hadde før optak til NTNUs Entreprenørskole.

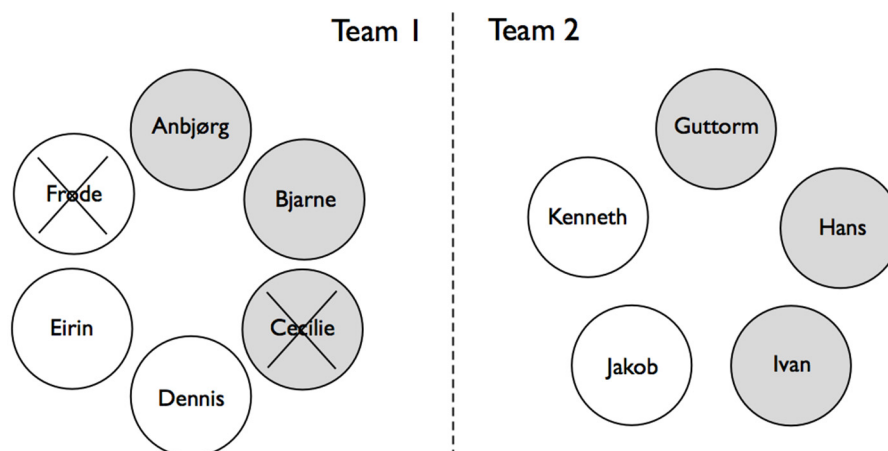
På NTNU er det obligatorisk for alle mastergradsstudenter å ta emnet Eksperter i team, hvor den overordnede målsettingen er at studentene skal utvikle samarbeidskompetanse gjennom å reflektere over og lære av konkrete samarbeidssituasjoner i gjennomføringen av et prosjekt (Sortland, 2015). Studentene organiseres i «landsbyer» på tvers av fagområder, med en overordnet tematikk. Hver landsby består av flere studentteam på fem til seks studenter. Fordi studentene på NTNUs Entreprenørskole selv organiserer seg i team vil størrelsen på teamene variere, men oftest er studentteamene av en størrelse som er egnet for Eksperter i team. Dette var imidlertid ikke tilfellet i 2016. Flere av teamene bestod av to personer, og mange studenter valgte å arbeide alene med sin forretningsidé. Derfor ble det

nødvendig at fagansvarlig satte sammen flere oppstartsteam til nye team for å oppnå en hensiktsmessig teamstørrelse i Ekspertene i team. Disse sammensatte teamene kunne velge om de ville 1) skrive en forretningsplan for én av de originale teamenes forretningsidé og oppstartsbedrift, eller 2) gjøre et egendefinert arbeid relatert til entreprenørskap, som kunne være å skive om et tema som var relevant for alle teammedlemmene, som applikasjonsutvikling, folkefinansieringsstrategier o.l. I de tilfellene hvor det ble arbeidet med en forretningsplan hadde derfor deler av teamet eierskap til selve oppstartsbedriften i fokus, mens de resterende personene deltok som en del av et obligatorisk emne og jobbet med sin egen oppstart utenfor emnet.

I Ekspertene i team ved NTNUs Entreprenørskole blir studentene vurdert ut fra to sluttrapporter: 1) en forretningsplan for deres respektive oppstartsbedrifter, samt 2) en prosessrapport som omhandler teamets samarbeidsprosess og refleksjoner rundt denne. Hver av rapportene teller 50 %, og teamet får én felles karakter. Læringsmålet med forretningsplanen er at studentene skal kunne se helheten i det å starte en ny virksomhet og å kunne legge planer for hvordan en oppstartsbedrift kan realiseres. Denne forretningsplanen skal kunne brukes i møter med f.eks. investorer eller kunder. Læringsmålet med prosessrapporten er at studentene skal lære å reflektere over samarbeidsprosessen og på grunnlag av dette gjøre tiltak for å forbedre samarbeidet i sitt entreprenørielle team.

Datainnsamling og analysetilnærming

Forfatterne identifiserte to EiT-team som passet forskningsspørsmålet knyttet til eierskap. Begge teamene bestod av tre studenter som opprinnelig jobbet med forretningsideen i tillegg til studenter som ble tilordnet teamet av fagansvarlig. De to teamene er illustrert i figur 4.



Figur 4. Gruppesammensetning med anonymiserte navn i de to teamene som ble intervjuet i studien. Personene med grå bakgrunn tilhører teamet med forretningsideen det ble arbeidet med. Personer som er krysset over hadde ikke mulighet til å delta i intervjuet.

Studien gjøres på gruppenivå, mens analyseenhetene er de enkelte studentene i teamet. Det ble gjennomført fokusgruppeintervju med hver av de to teamene, hvor hvert intervju hadde en varighet på litt over én time og ble tatt opp på lydopptaker. Intervjuene var semistrukturerte hvor én av forfatterne hadde rollen som intervjuleder og fulgte en overordnet

intervjuguide. Tema det ble stilt spørsmål om var blant annet opplevelse av å gjennomføre emnet Ekspert i team, beslutningsprosesser, anvendelse av egen fagkompetanse, engasjement og eierskap, fordeling av oppgaver, utfordringer teamet møtte underveis, samt spørsmål rettet mot læringsutbytte og betydning av arbeidet i Ekspert i team sett opp mot oppstarten. Denne intervjuguiden var tilpasset å fange opp så mye av samarbeidsprosessen og studentenes refleksjoner rundt samarbeidet som mulig. Én av de andre forfatterne gjorde notater i løpet av intervjuene. Lyddopptak fra intervjuene ble transkribert av en forskningsassistent.

Forfatterne fulgte en induktiv tilnærming til koding av dataene hvor kodekategorier ble utviklet underveis i arbeidet (Gioia, Corley & Hamilton, 2013). Kodeprosessen fulgte tre iterasjoner med åpen, aksiell og selektiv koding av dataene (Strauss & Corbin, 1998). Den åpne kodingen ble kryss-kontrollert av de tre forfatterne. Dette ble gjort ved at forfatterne gikk gjennom datamaterialet individuelt for senere i felleskap å enes om kodekategorier. Disse kategoriene ble så benyttet i det videre kodearbeidet. Programvaren NVivo 11 ble benyttet i kodeprosessen. Denne fremgangsmåten ble valgt for å styrke reliabiliteten i studien (Riege, 2003).

Kodede data ble benyttet til å få en forståelse for sentrale elementer i studien, som eierskap, samarbeidsprosess, gjensidig avhengighet til prosess og resultater. Videre ble dette brukt til å utvikle en helhetlig forståelse for prosessen i de to teamene. I tillegg gjorde forfatterne en kryss-analyse der funn fra de to teamene ble drøftet opp mot hverandre (Yin, 2009). Disse tiltakene ble gjort for å styrke intern og ekstern validitet i studien (Miles & Huberman, 1994; Riege, 2003).

Samtidig som kodeprosessen ble veiledet av forskningsspørsmålet, bar metoden også preg av å være induktiv på den måten at åpenheten for uventede funn var stor innenfor rammene av forskningsspørsmålet, og videre for problemstillingen i denne studien. Dette ble vektlagt siden studien tar for seg et tema og en kontekst hvor det finnes lite eksisterende forskning. I case-studier bør man vise varsomhet i tolkning av data (Riege, 2003). I dette tilfellet baserer det empiriske materialet seg på en dybdestudie av to team. Samtidig er de to teamene å regne som ekstremtilfeller hva gjelder forskjellen i eierskap til oppstartsprosjektet (Patton, 2005). Dette bidrar til at forholdene i det empiriske materialet kommer tydeligere frem (Onwuegbuzie & Leech, 2007).

PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

I denne delen presenteres først kort de to teamene, før prosessene i teamene sees i lys av det teoretiske analyserammeverket. Arbeidet med forretningsplanen er i hovedfokus her, fordi det er forretningsplanen som er tettest tilknyttet oppstartsbedriften og dermed er det høyest variasjon av eierskap til den.

Presentasjon av de to teamene

Team 1 bestod av seks medlemmer, tre jenter og tre gutter. De besluttet ut fra loddtrekning å skrive forretningsplan for oppstarten til tre av teammedlemmene. De tre andre tilhørte henholdsvis to andre oppstarter. Basert på en forventningsavklaring i startfasen av emnet ble de enige om at teammedlemmene som i utgangspunktet ikke arbeidet med den respek-

tive ideen, det vil si Dennis, Eirin og Frode, skulle ha ansvar for spesifikke oppgaver tilknyttet både arbeidet med forretningsplanen og prosessrapporten i faget. På spørsmål om hvilke ord de vil bruke for å beskrive erfaringen med EiT svarer de «delt» og «fragmentert». Eirin i team 1 uttalte at «vi andre så ikke noen grunn til å involvere seg mer enn strengt nødvendig». Likevel fikk Dennis og Eirin oppgaver som handlet om å samle informasjon som var nødvendig for selve oppstartprosjektet, og som også var en del av forretningsplanen. De uttaler da at de opplevde en sterkere tilknytning til teamet. De forteller også om én person som ikke bidro i arbeidet, og Bjarne uttaler at «det ville kreve mer arbeid å få han til å gjøre det, enn å gjøre det selv». Anbjørg forteller at emnet EiT ikke ble en måte å utvikle det opprinnelige oppstartsteamet på, da EiT-teamet bestod av «tre team i ett team». Eirin utdypet dette med at «for oss ble det skole». Det opprinnelige oppstartsteamet var imidlertid meget godt fornøyd med forretningsplanen, og Anbjørg forteller at den fortsatt er nyttig for oppstartsbedriften.

Team 2 bestod av fem gutter. De besluttet på bakgrunn av en avstemning å arbeide med forretningsideen til tre av teammedlemmene. De to andre jobbet med henholdsvis to andre oppstarter. I likhet med team 1 hadde de fem medlemmene en forventningsavklaring i starten hvor de ble enige om at Kenneth og Jakob skulle bidra så mye de kunne inn mot forretningsplanen innenfor rammene av emnet EiT. I ettertid beskriver Jakob dette som en følelse av å være en ekstern konsulent. I forventningsavklaringen ble de også enige om å bruke muligheten til å reflektere over samarbeidsrelasjonene for å utvikle samarbeidskompetanse. Dette teamet forteller at de i utgangspunktet hadde en interesse for å utvikle samarbeidskompetansen, og i kontrast til team 1 bruker de ord som «morsomt» og «givende» for å beskrive erfaringen med EiT. Kjernemedlemmene ser imidlertid ikke et stort utbytte fra refleksjonsarbeidet med hensyn til oppstarten. Guttorm uttaler seg slik: «jeg tror ikke oppstarten fikk noen ting ut av det». Ikke overraskende var det også i dette teamet stor variasjon i tidsbruk på prosjektet i løpet av semesteret mellom kjernemedlemmene og de andre studentene. Guttorm sier han «brukte sinnsvakt med tid på det», mens Kenneth forteller at han opplevde et ansvar for å stille opp de timene som var avsatt i emnet EiT. Kenneth og Jakob sier også i intervjuet at hvis kjernemedlemmene hadde kommet med ideer som de selv kunne tenke at «ville kjøre caset i grøfta», ville de ikke gjort noe for å stoppe det. «Det får de finne ut av», sier Jakob.

Intervjuene avdekket at teamene hadde hatt to svært ulike teamprosesser, hvor team 1 oppsummerer den som «fragmentert» mens team 2 beskriver det som «givende». Dette peker imidlertid på den delen av EiT som omhandler samarbeidskompetanse mer enn den entreprenørielle prosessen knyttet til oppstarten. Der synes det som om kjernemedlemmene i team 1 er mer fornøyd med resultatet. Til tross for utfordringer fikk begge teamene gode karakterer i emnet, noe som tilsier høy faglig kvalitet både på forretningsplanen og prosessrapporten. Vi kan derfor si at de som team oppnådde læringsmålene i emnet, selv om det var stor variasjon hvor mye og hvordan medlemmene i teamene bidro.

Eierskap, oppgaveavhengighet og resultatavhengighet

Funnene fra samarbeidsprosessen belyser eierskapet hos de ulike personene. Kjernemedlemmene i begge teamene jobbet mot en målsetting, en forretningsplan, som de uttaler at de uansett ville jobbet for. Derfor utgjorde arbeidet i forbindelse med emnet oppgaver som

for dem var en naturlig del av den entreprenørielle prosessen. De viste gjennom sine uttalelser stor arbeidsinnsats og eierskap til selve oppstartsbedriften og utbyttet av forretningsplanen. Imidlertid demonstrerte de i mindre grad eierskap til samarbeidsprosessen i det utvidede teamet. Team 2 viste konkret til en slags sosial forpliktelse, samt en interesse for å reflektere over samarbeidet. Ettersom tiden kjernemedlemmene brukte på oppstarten stort sett lå utenfor tiden de hadde sammen med resten av EiT-teamet, var det likevel ikke avgjørende at samarbeidet i det utvidede teamet fungerte optimalt. Uttalelsene fra de løser koblete personene i de to teamene tyder på at de hadde lite eierskap til forretningsplanen, men er likevel opptatt av resultatet på grunn av de akademiske resultatene. Her er det også vesentlig forskjell mellom personene hvor viktig dette var for dem. Uansett viser dette at det i stor grad handler om hva studentene har eierskap til heller enn hvor mye eierskap de har overordnet.

Samarbeidsprosessen bærer samtidig også preg av at studentene som kom inn som del av emnet har fungert mer som tilgjengelige ressurser som de opprinnelige entreprenørielle teamene har benyttet ved behov. De tilfellene hvor den gjensidige avhengigheten har vært mest fremtredende har vært aktiviteter og leveranse styrt av emnet Eksperter i team heller enn aktiviteter initiert av teamet selv. Samtidig refereres disse aktivitetene som «skole» av team 1, noe som forteller at oppstarten er det studentene har eierskap til og engasjement for, og aktiviteter som ikke sees som relevante for oppstartsprosjektet er langt mindre viktig.

DISKUSJON

Det analyserte datamaterialet viser lav grad av gjensidig avhengighet i de to teamene, både når det gjelder oppgaveavhengighet og resultatavhengighet knyttet til oppstartsbedriften. Ut fra definisjonen presentert av De Dreu (2007) kan vi si at selv om gruppene opplever høy grad av resultatavhengighet med hensyn til det akademiske resultatet, ettersom de får en felles karakter på det de leverer, opplever de en lav grad av resultatavhengighet knyttet til oppstartsbedriften. Resultatet her er klart viktigst for kjernemedlemmene som eier ideen. Oppgaveavhengigheten er også relativt lav med hensyn til prosjektet, selv om de som eier ideen sier at de «kunne ikke klart det» uten hjelp fra de andre i teamet. Sett under ett er teamene i liten grad gjensidig avhengig av hverandre. Derfor orienterer også individene seg forskjellig og følgelig opererer de ikke som et team.

Teamene havner heller ikke under definisjonen av entreprenørielle team av Ensley et al. (1998) siden personene som ikke opprinnelig arbeidet med ideen i liten eller ingen grad hadde innflytelse på beslutninger for den entreprenørielle prosessen. Det kom frem at det var heller leveranser i emnet som ble samlende for disse personene som i prosjektet for det meste utførte «konsulentbidrag». Samtidig må det tas i betraktning at kjernemedlemmer satte grenser for hvilke oppgaver de andre fikk utføre og dermed påvirket deres mulige eierskap nevneverdig.

Ut fra analysen kan vi se at det ikke bare er ulike grader av eierskap som til en viss grad også er i endring i løpet av semesteret. Det viser seg også at studentene har flere *typer* eierskap, og spesielt kan vi identifisere tre: oppstartsbedriften, de akademiske resultatene samt samarbeidsprosessen og muligheten for å utvikle samarbeidskompetanser. Hvis man så ser på eierskap til oppstartsbedriften isolert, er det en stor forskjell om studenten er et kjerne-

medlem og har oppstartsbedriften som et prosjekt i emnet Eksperter i team, eller om studenten er løser koblet og arbeider med et annet prosjekt *utenfor* emnet. Dermed vil kanskje ikke en slik arbeidsprosess som ble gjennomført i dette emnet gi like stor grad av læring for alle studentene i de ulike teamene, nettopp fordi det oppstod en mangel i eierskap til oppstartsbedriften. Lackéus og Middelton (2015) fremhever at det er en styrke ved VCP-utdanning at eierskapet til oppstartsbedriften er så sterkt. Studentene tenker ikke på det som «skole», men som noe de gjør fordi de har et ønske om å få det til. Den indre motivasjonen er med andre ord sterk. Dette er noe utdanningen helt klart kan dra nytte av, samtidig er det en krevende øvelse fordi andre aktiviteter og læringsmuligheter som studentene ikke opplever som direkte relevant for oppstartsbedriften får mindre oppmerksomhet.

Begge teamene forteller i intervjuet at beslutninger som var avgjørende for hva teamet valgte å arbeide med og hvordan, ble tatt i oppstartsfasen. Her har faglærere, eventuelt assistenter i emnet en mulighet til å påvirke prosessen ved å stille spørsmål til teamene om hvordan disse viktige beslutningene tas og også utfordre studentene til å bruke mer tid på disse prosessene i starten, eventuelt gi rom for å velge nye veier etter å ha prøvd en løsning de ser ikke får ut potensialet i teamet.

Både NTNUs Entreprenørskole som utdanningsprogram og emnet Eksperter i team som læringsarena for samarbeidskompetanse, baserer seg på at studentene skal lære gjennom erfaringer fra et reelt prosjekt. Samtidig viser denne studien at selv om prosjektet er reelt, kreves det også at teamsamarbeidet oppleves reelt der for eksempel deltakelse i viktige beslutninger og bruk av egen kompetanse i sentrale oppgaver er gjeldende. Det kan ut fra dette synes som at eierskap til disse prosessene er viktigere enn at selve prosjektet studentene jobber med er reelt. Studentene må oppleve at de er gjensidig avhengige i teamet. Det må imidlertid tas i betraktning at casene som ble inkludert i denne studien er ekstreme tilfeller der forskjellen i eierskap og gjensidig avhengighet er større enn det som vil finnes de fleste andre steder, og at de beskrevne forholdene derfor trer tydeligere frem.

KONKLUSJON

Studien undersøker hvordan eierskap påvirker teamarbeid i VCP-utdanning. Basert på denne studien kan det konkluderes at samarbeidsprosessen kan oppleves vesentlig forskjellig avhengig av om studentene selv initierer og driver en entreprenøriell prosess eller bare er støttespillere i et prosjekt der andre har eierskap til oppstarten. Denne forskjellen synliggjør i hvilken grad studentene fokuserer på oppstartsbedriften eller på akademiske resultater på grunnlag av arbeid med oppstartsbedriften. Studien gir gjennom dette mer nyansert innsikt i hvilke utfordringer erfaringsbasert entreprenørskapsutdanning møter. Det har ikke vært et mål for denne artikkelen å sammenligne ulike typer eierskap, men det er likevel funn som tyder på at eierskap til egen oppstart kan «overskygge» andre typer eierskap. Dette er i så fall noe en bør ta i betraktning når både enkeltemner og studier i sin helhet planlegges. Dette er interessante momenter for videre ny forskning på teamarbeid innenfor VCP-utdanning spesielt og entreprenørskapsutdanning generelt.

IMPLIKASJONER

Funnene viser først og fremst at problemstillinger omkring studentenes eierskap til entreprenørskapsprosjekt ikke bør neglisjeres i erfaringsbasert entreprenørskapsutdanning. Forfatterne foreslår på bakgrunn av dette at utdanningen utformes slik at studentene, så langt det er mulig, får et naturlig eierskap til oppstartsbedriftene eller andre entreprenørielle prosjekter, slik at læringen skjer gjennom arbeid med noe som føles «eget». I alle tilfeller bør fagansvarlig være bevisst på at forskjeller i eierskap kan gi utslag i hvordan utdanningen oppleves. Det er likevel ikke sagt at studentene kun kan ha ett eierskap i en utdannings-situasjon, man kan ha eierskap til de produkter man produserer, men også til samhold i gruppen og karakterer.

Det demonstreres i artikkelen hvordan det er utfordrende å oppnå en teamprosess med høy grad av gjensidig avhengighet når det er store forskjeller i hvor mye eierskap den enkelte student har til selve prosjektet hvor utgangspunktet tas. I slike tilfeller kan det være mer fordelaktig at studentene bruker tid på sammen å definere eller velge et eget prosjekt i emnet hvor ingen i teamet har eierskap i utgangspunktet, men hvor alle kan utvikle det.

For fremtidig forskning vil det være viktig å undersøke de ulike typene av eierskap. Denne artikkelen fokuserer i hovedsak på eierskap til den entreprenørielle prosessen da denne er sentral i en VCP-utdanning, men det er tydelig at det også kan forekomme eierskap til andre forhold i slike teamarbeid.

LITTERATUR

- Bronstein, L. R. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration, *Social work*, 48(3), 297–306.
DOI: <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>.
- Cohen, S., & Bailey, D. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239–290.
DOI: [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(97\)90034-9](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(97)90034-9).
- De Dreu, C. K. W. (2007). Cooperative outcome interdependence, task reflexivity, and team effectiveness: a motivated information processing perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 628–638. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.628>.
- Druskat, V. U., & Pescosolido, A. T. (2002). The content of effective teamwork mental models in self-managing teams: Ownership, learning and heedful interrelating. *Human Relations*, 55(3), 283–314.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726702553001>.
- Ensley, M. D., Carland, J. W., & Carland, J. C. (1998). The Effect of Entrepreneurial Team Skill Heterogeneity and Functional Diversity on New Venture Performance. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 10(1), 1–0_9.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7–8), 692–701. DOI: <https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research, *Organizational Research Methods*, 16(1), 15–31. DOI: <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>.
- Hytti, U. et al. (2010). Perceived learning outcomes in entrepreneurship education, *Education + Training*, 52(8/9), 587–606. DOI: <https://doi.org/10.1108/00400911011088935>.
- Jones, P., Penaluna, A., & Pittaway, L. (2014). Entrepreneurship education: A recipe for change? *International Journal of Management Education*, 12(3), 304–306.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.09.004>.
- Kamm, J. B. et al. (1990). Entrepreneurial teams in new venture creation: A research agenda. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 14(4), 7–17.

- Kubberød, E., & Pettersen, I. B. (2017). Exploring situated ambiguity in students' entrepreneurial learning. *Education + Training*, 59(3), 265–279. DOI: <https://doi.org/10.1108/ET-04-2016-0076>.
- Lackéus, M., & Middleton, K. W. (2015). Venture creation programs: bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education + Training*, 57(1), 48–73. DOI: <https://doi.org/10.1108/ET-02-2013-0013>.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. England: Oxford.
- Lundqvist, M. A. (2014). The importance of surrogate entrepreneurship for incubated Swedish technology ventures. *Technovation*, 34(2), 93–100. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2013.08.005>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- NIFU (2015). *Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre*.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). A Call for Qualitative Power Analyses. *Quality & Quantity*, 41(1), 105–121. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11135-005-1098-1>.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. Wiley.
- Pierce, J. L., & Jussila, I. (2010). Collective psychological ownership within the work and organizational context: Construct introduction and elaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 31(6), 810–834. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.628>.
- Rasmussen, E. A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185–194. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>.
- Riege, A. (2003). Validity and reliability tests in case study research: A literature review with 'hands-on' applications for each research phase. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 6(2), 75–86. DOI: <https://doi.org/10.1108/13522750310470055>.
- Sortland, B. (2015). Læringsarena for tverrfaglig samarbeid. *Uniped*, 38(4), 284–292.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Sage publications.
- Warhuus, J. P., & Basaiawmoit, R. V. (2014). Entrepreneurship education at Nordic technical higher education institutions: Comparing and contrasting program designs and content, *International Journal of Management Education*, 12(3), 317–332. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.07.004>.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods. essential guide to qualitative methods in organizational research*. Sage: Thousand Oaks, CA.