

FLEKSIBEL UTDANNING SOM INNOVASJONSARENA - LÆRING OM DESIGN OG INTRAPRENØRSKAP I OFFENTLIG SEKTOR

T.J. Arntsen, *Institutt for design, NTNU* and M. Bjerck, *Institutt for design, NTNU*

SAMMENDRAG

I denne artikkelen undersøker vi hvordan fleksibel utdanning kan fungere som en innovasjonsarena for offentlig sektor. Studien bygger på fire år med samskaping og iterativ utvikling av to studiepoenggivende videreutdanningsemner, utviklet og tilbudt som fleksible emner ved Institutt for design, NTNU. Med utgangspunkt i dette arbeidet presenterer vi et designpedagogisk læringsdesign som vi betegner som *profesjonsrettet designdidaktikk*. Begrepet *profesjonsrettet designdidaktikk* brukes her for å beskrive en didaktisk tilnærming som legger til rette for at profesjonsutøvere uten designbakgrunn kan ta i bruk designmetodikk i eget praksisfelt. Tilnærmingen viser til hvordan designfaglige arbeidsformer og tenkemåter oversettes til profesjonelle kontekster, med vekt på handling, refleksjon og praktisk bruk fremfor opplæring i design som fag.

Læringsdesignet integrerer designmetodikk og intraprenøriell kompetanse i fleksible læringsformer som styrker deltakernes kapasitet til å forstå, håndtere og påvirke komplekse sosiotekniske tjenester og systemer. Gjennom samskaping med praksisfeltet, arbeid med praksisnære case og en bevisst veksling mellom asynkrone og synkrone læringsaktiviteter, legges det til rette for at læring og tjenesteutvikling kan skje parallelt. Artikkelen bygger på et kvalitativt datamateriale fra utforming og gjennomføring av to videreutdanningsemner. Funnene bygger på analyse av studentenes skriftlige refleksjoner og leveranser, evalueringer fra synkrone samlinger, undervisernes observasjoner samt dokumentasjon fra samskapingsprosesser med praksispartnere. Disse analysene viser at tydelige rammer, realistisk progresjon og pedagogiske grep som eksplisitt adresserer arbeid med usikkerhet og kompleksitet, er avgjørende for at deltakerne utvikler intraprenøriell handlingskompetanse og kan opptre som endringsagenter i egen virksomhet.

1 INNLEDNING: FLEKSIBEL UTDANNING I ET LANDSKAP AV KOMPLEKSITET

Offentlig sektor møter i økende grad det Snowden og Boone (2007) beskriver som komplekse problemfelt, der sammenhenger mellom årsak og virkning først blir tydelige i etterkant, og der hensiktsmessige løsninger må utvikles gjennom utforskning, prøving og iterasjon. Tilsvarende beskriver Rittel og Webber (1973) offentlige utfordringer som *wicked problems*, kjennetegnet av uklare problemdefinisjoner, mange berørte aktører og fravær av endelige løsninger. I nyere offentlig sektor-forskning fremheves dette som et grunnleggende premiss for tjenesteutvikling, hvor verdi skapes gjennom samhandling, eksperimentering og kontinuerlig tilpasning, heller enn gjennom lineær planlegging (Osborne, 2018; Head & Alford, 2015). Slike utfordringer utspiller seg i sosiotekniske systemer, der mennesker, teknologi, organisasjon og institusjonelle og politiske rammer inngår i gjensidig og dynamisk samspill som ikke lar seg forutsi lineært (Mumford, 2006). Dette innebærer at profesjonsutøvere ikke bare trenger faglig kunnskap, men også læringsarenaer som støtter utvikling av dømmekraft, handlingskompetanse og evne til å lære i og gjennom kompleksitet. Denne artikkelen

undersøker hvordan fleksibel utdanning, når den er utviklet gjennom samskaping med praksisfeltet og designet for komplekse profesjonskontekster, kan fungere som en innovasjonsarena i offentlig sektor. Innovasjonsarenaen forstås her som en læringsramme der deltakerne både tilegner seg ny kunnskap og samtidig driver utviklingsarbeid i egen organisasjon.

2 METODE OG DATAGRUNNLAG

Artikkelen bygger på et kvalitativt og praksisnært datamateriale fra utvikling og gjennomføring av to videreutdanningsemner i perioden 2023–2025. Det ene emnet var rettet mot profesjonsutøvere i helsesektoren med ansvar for tjenesteutvikling og digitalisering, mens det andre var rettet mot profesjonsutøvere i Politiet. Totalt har over 150 studenter gjennomført emnene, fordelt på om lag 100 deltakere fra helsesektoren og rundt 55 fra Politiet. Målgruppen for emnene besto av fagpersoner som arbeidet med pågående utviklings- og endringsprosesser i egen organisasjon, og felles for deltakerne var at de fulgte emnene parallelt med arbeid i egen organisasjon. Pilotprosjektet var støttet av HK-dir (tidligere DIKU). Emnene var organisert som formell videreutdanning med studiepoeng, noe som innebar krav til vurdering og dokumentert læringsutbytte. Vurderingsformene ble derfor utviklet parallelt med læringsdesignet, med vekt på praksisnære leveranser, refleksjon og formativ veiledning, og slutt leveranse fra egenutviklede gruppeprosjekt.

Datagrunnlaget består av:

- studentenes skriftlige refleksjonsoppgaver, innleveringer og sluttleveranser fra begge emnene. (Skriftlig refleksjonsoppgave ble ikke gjennomført på første års pilot)
- evalueringer og spørsmål-svar fra synkrone samlinger i begge emnene
- muntlige tilbakemeldinger fra workshops og gruppearbeid i pilotemnene for helsesektoren
- evalueringsdokumentasjon fra emneutviklingen, inkludert faglæreres logger og undervisernes observasjonsnotater fra gjennomføring av begge emnene
- dokumentasjon fra samskapingsmøter med praksispartnere, hovedsakelig knyttet til utviklingen av det første emnet, men med iterasjoner i det andre

I analysen er datamaterialet behandlet samlet, med vekt på mønstre som går igjen på tvers av emnene, snarere enn en sammenlignende analyse mellom dem.

Dataene ble analysert gjennom en utforskende og tematisk orientert tilnærming, for å identifisere mønstre innenfor tema som læringsutbytte, utfordringer, erfaringer med læringsdesignet og organisatoriske forutsetninger. Analysearbeidet er inspirert av forskning på profesjonslæring (Eraut, 2004) og Schöns (1983) begrep reflection-in-action, der praksisnære data forstås som innsikt i læringsprosesser som utvikler seg parallelt med handling. Målet har vært å løfte fram læringsdesignerfaringer som kan bidra til videreutvikling av egen utdanningspraksis og samtidig ha relevans for andre profesjonsutdanninger.

2.1 Samskaping som metodisk og didaktisk tilnærming

Utviklingen av videreutdanningsemnene startet i tett samarbeid med praksisfeltet, der samskaping fungerte som en gjennomgående metodisk og didaktisk tilnærming, snarere enn som enkeltstående innspill. Etersom målgruppen besto av profesjonsutøvere som stod midt i komplekse utviklings- og endringsprosesser i egen organisasjon, var det avgjørende at emnene ble utviklet i kontinuerlig dialog med reelle behov, organisatoriske rammer og praksisnære utfordringer.

Samskapingsprosessene fungerte dermed både som en metodisk tilnærming til utvikling av læringsdesignet og som en sentral kilde til empirisk materiale, gjennom dokumentasjon av dialoger, prioriteringer og forhandlinger mellom faglærere og praksispartnere.

I tråd med en profesjonsrettet designdidaktikk deltok samarbeidspartnere fra offentlig tjenesteytende sektor som medutviklere av læringsutbytter, arbeidsformer, case og vurderingsformer. Denne involveringen bidro til å forankre designkompetansen i deltakernes profesjonspraksis, og til å sikre at læringsaktivitetene støttet både faglig utvikling og pågående tjeneste- og organisasjonsutvikling. Tilnærmingen samsvarer med litteraturen om co-creation (Sanders & Stappers, 2008), og understreker verdien av å utvikle utdanninger som er tett koblet til profesjonelle behov og organisasjoners kontekst, særlig når læring og utviklingsarbeid skal skje parallelt.

3 RAMMEVERK FOR EMNEUTVIKLING

Arbeid med offentlig sektor innebærer å håndtere usikkerhet, paradokser og uavklarte problemforståelser, og forutsetter kompetanse til å møte komplekse og sammensatte utfordringer i praksis. Utviklingen av våre videreutdanningsemner er derfor forankret i to komplementære rammeverk som begge vektlegger læring i og gjennom kompleksitet: Institutt for designs rammeverk for designutdanning (van Dijk, Sigurjónsson & Øritsland, 2020) og I-CARE-rammeverket (Roald mfl., 2026). I denne sammenhengen anvendes Institutt for designs rammeverk ikke som en modell for å utdanne designere, men som et profesjonsrettet og praksisnært didaktisk fundament som oversettes til læring for andre profesjonsutøvere. Rammeverket legger vekt på ansvarliggjørende praksis, systemisk forståelse og evne til å navigere komplekse relasjoner. Dette gir et særlig relevant pedagogisk utgangspunkt for å utvikle designkompetanse hos deltakere som arbeider i offentlige tjenester, uten at design utgjør deres primære fagidentitet.

Gjennom en profesjonsrettet designdidaktikk introduseres designmetodikk ikke som et sett av teknikker eller verktøy, men som en måte å forstå, utforske og påvirke tjenester og sosiotekniske systemer i egen arbeidskontekst. Dette innebærer at deltakerne utvikler dømmekraft, holdninger og ferdigheter knyttet til refleksjon, samhandling og håndtering av usikkerhet, som setter dem i stand til å opptre som endringsagenter i egne organisasjoner.

I-CARE-rammeverket utfyller dette ved å gi en pedagogisk struktur for hvordan entreprenøriell og intraprenøriell kapasitet kan utvikles i utdanningssammenheng.

I kombinasjon med I-CARE-rammeverket, som gir en pedagogisk struktur for entreprenøriell og intraprenøriell læring gjennom handling, refleksjon og arbeid med åpne problemstillinger, danner dette et helhetlig læringsdesign for profesjonslæring i komplekse offentlige kontekster. Rammeverket bygger på et bredt syn på entreprenøriell kompetanse, forstått som en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør enkeltpersoner i stand til å identifisere muligheter, skape løsninger og mobilisere ressurser i komplekse situasjoner (Bacigalupo mfl., 2016; Wiek mfl., 2011).

De fem pilarene i I-CARE-rammeverket– *Interact*, *Challenge*, *Act*, *Reflect* og *Embrace* (uncertainty) er fleksibelt og kan brukes i ulike rekkefølger og kombinasjoner. I våre emner har særlig pilarene *Challenge* og *Embrace* vært sentrale, ettersom deltakerne arbeider med åpne, komplekse og ofte uavklarte utfordringer fra egen organisasjon (Arntsen & Bjerck, 2025).

- *Challenge* innebærer at deltakerne utfordres til å bryte med etablerte praksiser, avdekke underliggende antakelser og arbeide med stramme tidsrammer og ufullstendig informasjon. Dette utvikler både individuell og kollektiv dømmekraft.
- *Embrace* handler om å stå i usikkerhet som en del av læringsprosessen, gjennom metoder som idéutvikling, prototyping og brukertesting. Usikkerhet forstås ikke som noe som skal fjernes, men som et rom for utforskning, refleksjon og nytenkning.

Kombinasjonen av disse rammeverkene gjør det mulig for deltakerne å lære å håndtere kompleksitet gjennom handling, ikke bare analyse og å utvikle den kapasiteten som trengs for å drive endring i komplekse sosiotekniske systemer. Pilarene er forankret i teorier om situert læring (Lave & Wenger, 1991), erfaringslæring (Kolb, 1984) og autentisk læring. Dette muliggjør et læringsløp der deltakerne både utvikler innsikt, handlingskompetanse og dømmekraft.

4 FRA EKSPERIMENTERING TIL PROFESJONSRETTET DESIGNDIDAKTIKK

Utviklingen av videreutdanningsemnene skjedde gjennom fire iterasjoner, hver preget av ulike utfordringer, justeringer og læringsgrep. Iterasjonene utgjør dermed et sentralt analytisk materiale i seg

selv, og synliggjør hvordan innhold, didaktikk og organisatoriske rammer måtte videreutvikles i takt med både praksisfeltets behov og deltakernes læringserfaringer. Samlet sett viser iterasjonene hvordan en profesjonsrettet designdidaktikk gradvis ble utviklet gjennom kontinuerlig tilpasning i møte med kompleksitet.

Læringsdesignet fulgte en bevisst rytme mellom:

- asynkron forberedelse gjennom korte videoer, samtaler, eksempler og refleksjonsoppgaver
- synkrone workshops der deltakerne samarbeidet, testet metoder, bearbeidet case og fikk faglig veiledning
- praksisnære oppdrag som integrerte arbeid fra deltakernes organisasjoner

Strukturen er inspirert av blended learning (Garrison & Kanuka, 2004), flipped classroom-prinsipper og Kolbs (1984) erfaringslæringsyklus. Dette ga deltakerne både teoretisk forankring og rom for utforskende handling.

4.1 Iterasjon 1 – eksperimentering

I første iterasjon var ambisjonen å møte partnernes behov bredt, noe som resulterte i et rikt, men også omfattende og krevende emne. Med fire fysiske samlinger og mange parallelle aktiviteter ble progresjonen ujevn, og deltakerne opplevde at arbeidsmengden var vanskelig å kombinere med full jobb. Denne iterasjonen synliggjorde behovet for tydeligere prioritering og konsentrasjon rundt kjerneelementene i læringsdesignet. For oss som undervisere innebar dette å identifisere hva som faktisk bidro til utvikling av handlingskompetanse, og å skille mellom «må ha» og «kan ha». Iterasjonen illustrerer Schöns (1983) forståelse av reflection-in-action, der læringsdesign må justeres mens praksisen pågår.

4.2 Iterasjon 2 – digitalisering

I den andre iterasjonen ble læringsdesignet omstrukturert med en sterkere digital arkitektur. Antallet fysiske samlinger ble redusert, og asynkrone ressurser ble mer systematisk integrert. Deltakernes tilbakemeldinger viste tydelig at digital tilgjengelighet, struktur og brukervennlighet hadde stor betydning for læringen. Iterasjonen tydeliggjorde at fleksibel utdanning ikke primært handler om å «flytte undervisning på nett», men om å utvikle gjennomtenkte læringsløp der navigasjon, progresjon og sammenheng oppleves som støttende. Dette samsvarer med forskning på blended learning (Garrison & Kanuka, 2004) og bekrefter at digitalisering forutsetter pedagogisk redesign, ikke bare teknisk konvertering.

4.3 Iterasjon 3 – skalering

I tredje iterasjon ble emnet skalert opp fra om lag 25 til nærmere 90 deltakere, fordelt på tre campuser. Denne skaleringen gjorde det tydelig at kvalitet i fleksibel utdanning er avhengig av robust organisatorisk og administrativ støtte. En dedikert administrativ ressurs ble avgjørende for koordinering, kommunikasjon og forutsigbarhet for deltakerne. Samtidig synliggjorde iterasjonen at vurderingsformene, som var nødvendige for et studiepoenggivende videreutdanningsemne, fortsatt var for omfattende i forhold til emnets størrelse og deltakernes arbeidssituasjon. Læringen her var at skalering ikke kan løses gjennom «mer av det samme», men krever ombygging av både logistikk, støtteapparat og vurderingsdesign. I tråd med designfaglige kompleksitetsperspektiver viser denne iterasjonen at strukturer må redesignes når volum og samspill øker, ettersom økt kompleksitet endrer systemets karakter (Manzini, 2015).

4.4 Iterasjon 4 – ny sektor og heldigital modell

Den fjerde iterasjonen innebar et heldigitalt læringsløp i samarbeid med en ny offentlig aktør i et annet fagfelt. Selv om hovedstrukturen fra tidligere iterasjoner kunne videreføres, måtte språk, eksempler og case kontekstualiseres til ny praksis. Deltakerne rapporterte høyt læringsutbytte, men samtidig savn

etter sosial tilhørighet og fysiske møteplasser. Iterasjonen synliggjorde at digital fleksibilitet må kombineres med eksplisitt design av sosial læring, og at relasjoner og fellesskap ikke oppstår av seg selv i digitale formater. Dette understreker betydningen av bevisst designet sosial læring, slik den er beskrevet i teorier om praksisfellesskap (Wenger, 1998).

På tvers av alle iterasjonene trer tre overgripende innsikter fram: (1) fleksibel utdanning i komplekse profesjonskontekster krever kontinuerlig justering av omfang og struktur, (2) teknologiske og organisatoriske rammer påvirker læringskvaliteten i like stor grad som de pedagogiske grepene, og (3) relevans og engasjement styrkes når læringsdesignet utvikles i tett samskaping med praksisfeltet. Disse innsiktene danner grunnlaget for den *profesjonsrettede designdidaktikken* som videre drøftes i artikkelen.

5 RAMMER RUNDT LÆRING

Fire års eksperimentering, iterativ utvikling og refleksiv erfaring fra arbeid med fleksible videreutdanningsemner viser at læring i komplekse profesjonskontekster forutsetter mer enn godt innhold og hensiktsmessige læringsaktiviteter. Når deltakere står midt i pågående utviklings- og endringsprosesser i egen organisasjon, blir rammene rundt læringen avgjørende for om utdanningen faktisk bidrar til læring, handlingskompetanse og endring i praksis. I studiepoenggivende videreutdanning blir vurdering en sentral del av læringsrammen, og våre erfaringer viser at vurderingsdesign må utvikles i tett samspill med fleksibilitet, progresjon og deltakernes praksiskontekst.

Basert på analyse av empirisk materiale og erfaringer fra fire års iterativ utvikling av fleksible EVU-emner, viser våre funn at fleksibel utdanning som skal fungere som innovasjonsarena, forutsetter:

- tydelige forventninger og realistisk omfang
- forutsigbar progresjon og tydelige læringsstier
- tilgjengelig og kompetent administrativ støtte
- bevisst designet sosial læring og relasjonelle møteplasser
- forankring i organisasjonene der deltakerne arbeider
- infrastruktur og støttefunksjoner som understøtter både praktisk gjennomføring og den pedagogiske intensjonen

Disse rammene fungerer som stabiliserende strukturer i et læringsdesign der deltakerne samtidig arbeider med åpne, komplekse og uavklarte problemstillinger. I tråd med designfaglige kompleksitetsperspektiver kan slike utfordringer forstås som sosiotekniske og samfunnsmessige sammenhenger der endring skjer gjennom samspill mellom aktører, praksiser og strukturer, snarere enn gjennom kontroll og forhåndsplanlegging (Manzini, 2015). Dermed bidrar rammene ikke til å redusere kompleksiteten deltakerne møter, men til å gjøre det mulig å lære, handle og reflektere i den. Slik blir rammene en forutsetning for at fleksibel utdanning kan fungere som arena for både profesjonslæring og organisatorisk endring.

6 FLEKSIBEL UTDANNING SOM STRATEGISK INNOVASJONSARENA OG OVERFØRINGSVERDI

Funnene fra utviklingen av de fleksible videreutdanningsemnene viser at fleksibel utdanning ikke primært fungerer som et tilpasset læringstilbud for travle profesjonsutøvere, men kan fungere som en strategisk arena for innovasjon i offentlig sektor. Våre erfaringer tilsier at fleksibel utdanning fungerer som innovasjonsarena når deltakerne arbeider med autentiske og komplekse utfordringer (Rule, 2006), når læringsdesignet stimulerer til utforskning, prototyping og testing med rask tilbakemelding (Kolb, 1984), når usikkerhet brukes som en pedagogisk ressurs fremfor noe som skal reduseres (McMullen & Shepherd, 2006), når deltakerne inngår i praksisfellesskap som støtter sosial og situert læring (Wenger, 1998), og når profesjonsutøvere utvikler intraprenøriell dømmekraft og evne til å handle innenfor eksisterende organisatoriske rammer (Bason, 2010; Lackéus, 2015).

Samlet sett bidrar dette til å gjøre utdanningen til en arena for utvikling av agens, forstått som evnen til å identifisere, formulere og handle på muligheter i komplekse sosiotekniske systemer (Eraut, 2004; van Dijk, Sigurjónsson & Øritsland, 2020). I denne sammenhengen spiller *profesjonsrettet*

designdidaktikk en sentral rolle, ved å oversette designfaglige tenkemåter til lærings- og handlingskompetanse for profesjonsutøvere uten design som fagidentitet. Modellen har overføringsverdi til andre profesjonsutdanninger hvis innholdet kontekstualiseres til sektor og praksis, samskaping skjer på likeverdige premisser, læringsdesignet integrerer usikkerhet, refleksjon og handling og støttefunksjoner og struktur prioriteres. Fleksibel utdanning kan dermed fungere som strategisk innovasjonsarena når den kombinerer designmetoder, intraprenørskap og godt læringsdesign.

REFERANSER

- Arntsen, T. J., & Bjerck, M. E. (2025). Change agents in public health systems: Lessons learned from co-designing a lifelong learning course. I Reframing entrepreneurship education (kap. 5). Edward Elgar Publishing.
- Antonacis, B., & Hisrich, R. (2003). Clarifying the intrapreneurship concept. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 10(1), 7–24.
- Bason, C. (2010). *Leading public sector innovation*. Policy Press.
- Bason, C. (2014). *Design for policy*. Routledge.
- Bason, C. (2017). *Leading public design*. Policy Press.
- Brandshaug, S. W., & Oddane, T. A. W. (2024). Double uncertainty and liminality. I G. M. Roald et al. (Red.), *Reframing entrepreneurship education*. Edward Elgar.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Head, B. W., & Alford, J. (2015). Wicked problems: Implications for public policy and management. *Administration & Society*, 47(6), 711–739.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. OECD.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Manzini, E. (2015). *Design, when everybody designs*. MIT Press.
- McMullen, J., & Shepherd, D. A. (2006). Entrepreneurial action and the role of uncertainty. *Academy of Management Review*, 31(1), 132–152.
- Mumford, E. (2006). The story of socio-technical design: Reflections on its successes, failures and potential. *Information Systems Journal*, 16 (4), 317–342
- Osborne, S. P. (2018). From public service-dominant logic to public service logic: Are public service organizations capable of co-production and value co-creation? *Public Management Review*, 20(2), 225–231.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169.
- Rule, A. C. (2006). The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1–10.
- Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Snowden, D., & Boone, M. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68–76.
- Trist, E., & Emery, F. (1973). *Towards a social ecology*. Plenum Press.
- van Dijk, M., Sigurjónsson, J. B., & Øritsland, T. (2020). *Designing aesthetic transitions: New design education manifesto*. NTNU