

Uniped, årg. 38, nr. 3-2015, s. 164–179  
ISSN online: 1893-8981

FAGFELLEVDERT ARTIKKEL

# På stedet hvil?

*Noen refleksjoner om implementering av IKT og læring i norsk høyere utdanning med utgangspunkt i Norgesuniversitetets arbeid*

Kine Dørum  
Førsteamanuensis, Result  
UiT Norges arktiske universitet  
kine.dorum@uit.no

Gunnar Grepperud  
Professor, Result  
UiT Norges arktiske universitet  
gunnar.grepperud@uit.no

## SAMMENDRAG

Denne artikkelen belyser arbeidet med implementering av IKT og læring i norsk høyere utdanning med utgangspunkt i Norgesuniversitetets virksomhet innen sektoren. Vurderingen er basert på gjennomgang og kvantitativ analyse av søknader om prosjektstøtte fra perioden 2010–2012, samt intervjudata fra et utvalg ansatte i høyere utdanning med langvarig kjennskap til organisasjonens arbeid. Våre funn indikerer at Norgesuniversitetet strategisk sett framstår som en bærer av en årelang tradisjon som karakteriseres av satsning på enkeltprosjekter med fokus på individer som drivere av praksisendring og implementering. Med basis i et kulturelt perspektiv på innovasjon og implementering anbefaler vi at Norgesuniversitetet kobler seg tettere på utdanningsinstitusjonene i arbeidet med å styrke kvalifiseringen av ledere, administrativt ansatte og fagansatte. Dette vil potensielt kunne bidra til et mer helhetlig løft av IKT og læring på et organisatorisk plan, samt å sikre Norgesuniversitetets posisjon som en relevant aktør i sektoren i tiden som kommer.

## Nøkkelord

organisasjonskultur, praksisendring, kvalifisering, teknologi, innovasjon.

## ABSTRACT

This article sheds light on the work of implementing ICT and learning in Norwegian higher education, based on the Norway Opening University's activities within the sector. The evaluation is based on a review and quantitative analyses of project funding applications from 2010-2012, in addition to interview data from a sample of higher education employees with long-standing knowledge of the organisation's work. Our findings indicate that, strategically, the Norway Opening University stands as a bearer of a decades-long tradition characterised by commitment to singular projects that focus on

  
UNIVERSITETSFORLAGET

 idunn.no  
Nordiske tidsskrifter på nett

This article is downloaded from [www.idunn.no](http://www.idunn.no). © 2015 Kine Dørum og Gunnar Grepperud. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

individuals as drivers of change in practice and implementation. Based on a cultural perspective on innovation and implementation, the authors recommend that the Norway Opening University collaborates more closely with higher education institutions in the work of improving the qualification process for leaders, administrative staff, and academic staff. This could potentially contribute to a more comprehensive strengthening of ICT and learning at an organisational level, as well as securing the Norway Opening University's position as a relevant player in the sector in the period to come.

#### Keywords

organisational culture, change of practice, qualification, technology, innovation.

### STATUSEN – HVOR LANGT ER VI KOMMET?

I 2014 feiret Norgesuniversitetet et jubileum som ble markert med en konferanse i Oslo 4. og 5. november. Det var da 10 år siden «nye» Norgesuniversitet ble etablert etter en fusjon mellom Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høgskolenivå (SOFF) og det daværende Norgesuniversitet, som hadde forholdet mellom høyere utdanning og arbeidsliv som sitt ansvar. Samtidig med dette jubileet var det 25 år siden SOFF ble vedtatt etablert og arbeidet med IKT i høyere utdanning ble satt på dagsordenen for alvor.

Jubileumskonferansen var i hovedsak viet den tredje utgaven av *Digital tilstand*, også referert til som «IKT-monitoren» eller «IKT-barometeret». Dette er Norgesuniversitetets landsdekkende kartlegging av bruk av digitale verktøy og medier i norsk høyere utdanning. Hensikten er å «bidra til å opprettholde fokus på feltet og styrke utviklingen av bruk av teknologi i høyere utdanning» (Ørnes mfl., 2011, s. 7).

Funnene fra fjorårets undersøkelse foreligger i skrivende stund ikke i rapportform, men hovedtrekkene ble altså presentert på konferansen i Oslo. Den viktigste konklusjonen synes å være at utviklingen på feltet har vært relativt beskjeden i løpet av de tre årene som har gått siden den forrige utgaven av undersøkelsen. Det fremkommer blant annet at 62 prosent av lederne som ble spurt oppga at digitale verktøy og medier var tematisert i strategi- eller handlingsplaner.<sup>1</sup> Det er samme andel som i 2011.

De samme lederne la stor vekt på betydningen av studentenes forventninger som grunnlag for utviklingen av IKT og læring ved lærestedene. Disse lederne utgjør med andre ord en sterk intern pressgruppe. Ett av funnene som blir fremhevet i kartleggingen, er at studentene rapporterer at de er flittige brukere av

1. Vi vet imidlertid ikke noe om hvordan disse lederne fordeler seg på ulike nivå og mellom ulike utdanningsinstitusjoner, og man må derfor ikke forstå resultatet som «andelen av ledere i norsk høyere utdanning», men som «andelen ledere som har svart på kartleggingen».

mobiltelefoner, PC-er og nettbrett, men at de sjelden får anledning til å anvende disse i undervisningssammenheng. Utdanningsinstitusjonene, på sin side, er i 2014 mest opptatt av LMS. Det var de også i 2011 og 2008 (Wilhelmssen mfl., 2009; Ørnes mfl., 2011). Prorektor for utdanning ved NTNU, Berit Kjeldstad, oppsummerte på konferansen status slik: «vi gjør akkurat nok til at vi holder koken – ikke mer, ikke mindre».

## UTFORDRINGEN – FRA MASKINER TIL MENNESKER

Resultatene som fremkommer i Norgesuniversitetets barometer for 2014 er entydige, men ikke særlig overraskende. Situasjonen som beskrives er gjenkjennbar, enten vi nå tar utgangspunkt i høyere utdanning internasjonalt (Walker mfl., 2014) eller norske grunn- og videregående skoler (Hatlevik mfl., 2013). Med et visst unntak for bruk av PowerPoints og en forholdsvis enkel LMS-bruk<sup>2</sup>, er IKT i norsk høyere utdanning fremdeles å regne som et supplement og som ildsjelens domene (Grepperud mfl., 2013). De mest optimistiske visjoner om IKT-ens disruptive og revolusjonerende kraft, både når det gjelder læring, organisering og struktur i høyere utdanning, er like luftige og langt unna som de alltid har vært. Zhu (2013, s. 4) er derfor på trygg grunn når han nøkternt konkluderer at «the integration of technologies in education is not an easy process». Erfaringer som dette er da også grunnen til at Norgesuniversitetets tidligere direktør, Jan Atle Toska og hans kollega (Skarstein & Toska, 2003), lurer på om implementering av fleksibel utdanning ved norske universitet egentlig er det umuliges kunst.

Som Jacobsen (2004) påpeker vil enhver større organisatorisk endring, som jo IKT i undervisning og læring i realiteten er, berøre alle sider ved en organisasjon; kulturen, strukturen, strategiene og systemene. En åpenbar forutsetning er etablering og utvikling av en funksjonell, teknisk infrastruktur. Dette er også den delen av endringen som er enklest å realisere. Bare økonomien er på plass er det «bare å rulle det hele ut», som teknologene ofte sier. Om en slik forståelse legges til grunn for implementering generelt, ser det egentlig ganske lyst ut. Det hele gjøres da til et enkelt og rasjonelt anliggende, hvor hovedutfordringen er å gi ansatte tilgang til informasjon om det nye, for eksempel i form av gode enkeltcase. Antakelsen er at bare man *vet om* det nye, vil det også tas i bruk.

Norgesuniversitetets tall er imidlertid en klar indikasjon på at uansett hvor vellykket den tekniske utrulling har vært så langt, står de fleste vitenskapelige ansatte fremdeles igjen i startgropa. For å forklare dette må vi flytte fokus fra maskin til mennesker. Innføring og bruk av IKT i undervisningen handler dypest sett om å endre menneskelig atferd, både for individ og gruppe. Implementering og integrering av IKT i undervisningen må dermed primært forstås

2. Brukes til informasjon, innlevering av oppgaver, tilgang til oppgaver, læremidler o.a. via internett.

som en kulturell utfordring (Rizzuto & Reeves, 2007; Williams, 2005; Zhu 2013), og da særlig knyttet til tre forhold som henger nøye sammen:

- Mellommenneskelige relasjoner (Jacobsen 2004, s. 203), og da spesielt knyttet til en reell styrking av samarbeidet om undervisning. Mer spesifikt handler det om et markert brudd med underviseren som «den ensomme rytter».
- Grunnleggende verdier og følelser. Klein og Sorra (1996) peker på nødvendigheten av et samsvar mellom innovasjon og de ansattes grunnleggende perspektiver og verdier knyttet til hva som tjener organisasjonen, og dermed eget arbeid, best. Mer konkret innebærer dette å bygge en kultur som verdsetter undervisning på linje med forskning og som anerkjenner undervisningsoppgavens betydning som grunnlag for profesjonell utvikling og høyere utdannings eksistensgrunnlag. I seg selv ingen liten oppgave i et system hvor undervisning er *sidestilt* med forskning som arbeidsoppgave, men samtidig klart *underprioritert* når det gjelder betydning, oppmerksomhet og økonomiske rammer.
- Utvikling av en handlings- og ferdighetskompetanse som kombinerer det å beherske de digitale verktøyene med utvikling og utvidelse av eget undervisningsrepertoar.

Et kulturelt perspektiv på endring innebærer dessuten at man stort sett må gå bort fra tanken om IKT-satsingen som inngangen til den store, og nært forestående, utdanningsrevolusjonen. I stedet må man slå seg til ro med at ikke bare blir veien til mens man går, den må dessuten gås med små skritt og med stadige justeringer underveis (Jacobsen, 2004).

Forstått som kulturendring står altså utdanningsinstitusjonene overfor en stor og kompleks oppgave. Erfaringene så langt gjør det nødvendig å spørre om de kan, eller vil, møte denne utfordringen?

Det mangler ikke på forskning som har identifisert forhold man må ta i betraktning for å lykkes (for eksempel Greenhalgh mfl., 2004). Noen av de mest sentrale kan samles i tre hovedkategorier: trekk ved innovasjonen, trekk ved organisasjonen og trekk ved aktørene.

Når det gjelder trekk ved innovasjonen, er det en avgjørende forutsetning at det som skal utvikles og implementeres oppleves som relevant, viktig og nødvendig (Smith, 2012; Bauer & Fisher, 2007; Bourner mfl., 2000). Helt konkret handler det om at en satsing på IKT og læring må henge sammen med opplevde problemer, utfordringer og ambisjoner. Samtidig må det nye fremstå som et konkret og nyttig bidrag til å styrke egen undervisning og til å gjøre dette arbeidet enklere og mer oversiktlig. Nøkkelordet her er «merverdi». Derfor er både innovasjonens kompleksitet (Denis mfl., 2002) og dens opplevde grad av usikkerhet og risiko av betydning for hvordan den mottas og videreføres

(Greenhalgh mfl., 2004). Det vi ofte erfarer er at ulike grupper innen en organisasjon har ulike vurderinger av kompleksitet og risiko. Det betyr for eksempel at det ildsjelene, dvs. de som har arbeidet mest og lengst med IKT i undervisningen, opplever som enkelt og rutinemessig, for mange «nybegynnere» fremstår som truende og vanskelig. Å satse ensidig på ildsjelene som forbilder og barrierebrytere kan derfor være et tveegget sverd dersom man ønsker å løfte hele organisasjonen.

Det heter som kjent at «en svale gjør ingen sommer», en observasjon som i høy grad også er relevant i innovasjons- og implementeringssammenheng. Det kan gis utallige eksempler på hvordan enkeltpersoner og mindre gruppers forsøk på nyutvikling av undervisning isoleres og nøytraliseres på en slik måte at det ikke berører organisasjonen i det hele tatt (Grepperud, 2013). Det er dette som er Sarasons (1996) utgangspunkt når han hevder at jo mer man forsøker å endre, jo mer blir alt som før. Av samme grunn understrekes det i forskningslitteraturen at innovasjonens overlevelsespotensial øker jo mer den tar utgangspunkt i kollektive behov og forankres og bearbeides i forpliktende praksisfellesskap (Klein & Sorra, 1996; Rizzuto & Reeves 2007; Uys mfl., 2007).

Betydningen av å forstå endring og utvikling som et kollektivt ansvar peker også i retning av en rekke forhold som er knyttet til trekk ved organisasjonen. Primært handler det her om de høyere utdanningsinstitusjonenes evne og vilje til å skape det Klein og Sorra (1996) beskriver som implementeringsklima. Det dreier seg om planmessighet og styring, hvilke forventninger de ansatte møter på ulike nivå i organisasjonen, hvilke belønningsmekanismer som tas i bruk, hvilken lederstøtte og faglig/pedagogisk støtte som utøves og, ikke minst, om nødvendig tid og rom til å prøve, øve og integrere det nye. Dette er også hovedbudskapet i en utredning fra UiT Norges arktiske universitet (Grepperud mfl., 2013) og i Skarstein og Toskas (2003) analyse av kritiske faktorer i implementeringen av fleksibel utdanning. Her står norske universitet og høyskoler overfor det vi kan kalle «en utfordring i utfordringen». Et konkret eksempel på dette er hvordan institusjonene arbeider med strategier og planer for innføring av IKT i undervisningen. Stensaker mfl. (2002) fant i sin casestudie av et mindre antall norske høyere utdanningsinstitusjoner at de formulerte IKT-strategiene var svært varierende. Ofte var de visjonære, og de ble sjelden fulgt opp av mer konkrete mål eller tiltak. De var «mer til prat enn til praksis». Av den grunn ga de fagansatte også uttrykk for at de merket lite til disse strategiske satsningene og mente ansvaret for implementering og bruk av teknologi i læring og undervisning fremdeles hvilte på den enkelte fagansatte.

Når det gjelder forhold ved aktørene som forutsetning for et vellykket endringsarbeid, vil vi her peke spesielt på deres problemforståelse og undervisningsutøvelse (Jacobsen, 2003; Smith 2012; Uys, 2007). Roxå mfl. (2011) har for eksempel påpekt at mangel på resultat av pedagogiske utviklingsarbeid delvis må forklares med deltakernes manglende kunnskap om hva som bidrar til å øke undervisningskvaliteten. I en rekke nasjonale og internasjonale rap-

porter pekes det på betydningen av at de ansatte kvalifiseres for oppgaven. Samtidig registrerer vi en økende kritikk av det vi kan kalle klassiske kvalifikasjonsstrategier med vekt på kurs, konferanser og konvensjonelle videreutdanninger. Som strategi for endring og utvikling av undervisning er denne kvalifiseringsmodellen kritisert fordi den er for individsentrert og fordi den tar for lite hensyn til de kontekstuelle forhold (Boud & Brew, 1995; Entwistle & Walker, 2000; Mårtensson mfl., 2011). Resultatet er at man i for liten grad ser at utdanningen bidrar til praksisforbedring. Denne kritikken finner også støtte i forskningen knyttet til «transfer of learning», som fokuserer på hvilke faktorer som bidrar til at individers læring lar seg omsette til handling og praksisendring i eget arbeid; personrelaterte, undervisningsrelaterte og arbeidsplassrelaterte faktorer (Burke & Hutchins, 2007; Wahlgren & Aarkrog, 2013).

Understrekingen av det kollektive og kontekstuelle som forutsetninger for endring og utvikling av undervisning gjør det nødvendig å se kvalifisering og organisering av arbeid, i dette tilfellet undervisningsarbeidet, i sammenheng. Av den grunn legger stadig flere vekt på mer utviklingsorienterte og arbeidsplassbaserte kvalifiseringsstrategier. Her skjer læring som en naturlig følge av utviklingsarbeid i forpliktende fellesskap og med solid forankring i deltakernes erfaringer og opplevde behov (Grepperud, 2014; Lefoe mfl. 2013; Roxå mfl., 2011).

## AKTØREN – OM NORGESUNIVERSITETET

Implementeringsbestrebelsene er i første rekke en oppgave og utfordring for den enkelte organisasjon. Imidlertid vil det alltid være flere eksterne aktører og faktorer som påvirker dette arbeidet. For høyere utdannings del er dette i første rekke knyttet til staten som eier og de rammer og regler som legges for den daglige virksomheten. Når det gjelder IKT i høyere utdanning, har Kunnskapsdepartementet gitt Norgesuniversitetet et særlig ansvar for å støtte opp under utdanningsinstitusjonenes arbeid med å få dette på plass. Norgesuniversitetet har et årlig budsjett på om lag 25 millioner kroner og et forholdsvis vidt mandat. Halvparten av midlene går til prosjektstøtte etter søknad fra utdanningsinstitusjonene.

I løpet av SOFF /Norgesuniversitetets levetid har det vært foretatt flere evalueringer av virksomheten (Sollien & Båtsvik, 2009; Støkken 1998; Støkken mfl. 2002; Ure & Skule, 2003). Dette er vurderinger som har hatt enhetens mandat og retningslinjer som utgangspunkt. I denne artikkelen er det imidlertid implementeringsperspektivet som legges til grunn. Spørsmålet vi stiller oss er hvordan Norgesuniversitetet gjennom sine strategier og tiltak bidrar til at IKT blir et reelt bidrag til styrking av undervisnings- og læringskvaliteten ved utdanningsinstitusjonene. Eller sagt på en annen måte, hvordan har Norgesuniversitetet tatt konsekvensen av de resultater de selv har dokumentert gjennom sine kartlegginger over flere år?

## METODEN – OM OPPDRAGET OG DATAINNSAMLINGEN

På oppdrag fra Norgesuniversitetet foretok Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi (Result) ved UiT Norges arktiske universitet høsten 2014 en gjennomgang og analyse av Norgesuniversitetets virksomhet og status i feltet. Analysene ble basert på kvantitative og kvalitative data fra prosjektsøknader fra perioden 2010–2012 ( $n = 187$ ) og da primært de søknadene som fikk tildeling ( $n = 53$ ). I tillegg gikk vi igjennom tildelinger og rapporter produsert i samme periode. Vi var også interessert i å danne oss et bilde av Norgesuniversitetets rolle og posisjon blant dem som arbeider innen feltet IKT i høyere utdanning til daglig. Vårt fokus var ikke på hvorvidt den jevne ansatte i høyere utdanning kjenner til Norgesuniversitetet, men hvordan Norgesuniversitetet framstår blant dem som allerede har godt kjennskap til organisasjonen. I den forbindelse intervjuet vi et lite utvalg personer ( $n = 8$ ) vi anså som representative for en kjernegruppe av ansatte i norsk høyere utdanning med langvarig kjennskap til Norgesuniversitetets virksomhet. Våre informanter representerte ulike nivåer og posisjoner i sektoren. Miljøet rundt IKT i norsk høyere utdanning er relativt lite og gjennomsiktig, følgelig unnlater vi av forskningsetiske årsaker å gjøre mer detaljert rede for demografiske variabler. At antallet ikke var større, skyldes primært de økonomiske rammene for oppdraget. Selv med dette noe begrensede utvalget mener vi respondentenes posisjoner og kjennskap til feltet og Norgesuniversitetets arbeid gjør deres synspunkter relevante og viktige. Intervjuene tok rundt 60 minutter og hadde hovedfokus på fire tema; prosjektene, arbeidslivsmandatet, kunnskapsfunksjonen og Norgesuniversitetets samhandling med sektoren.

## PRAKSISEN – PROSJEKTENE, KUNNSKAPENE, RELASJONENE

Prosjekttildelingene fremstår som Norgesuniversitetets hovedaktivitet, og er det organet først og fremst er kjent for blant sine brukere. Hvordan prosjekttildelingene forvaltes, sier dessuten mye om hvordan Norgesuniversitetet forstår og møter sektorens behov og utfordringer, og dermed hvilken rolle de tillegger seg selv i arbeidet med IKT og læring.

En analyse av søknadene og tildelingene for årene 2010–2012 viser at Norgesuniversitetet gjennom sin strategi for prosjekttildelinger langt på vei fremstår som en tradisjonsbærer. Det vil si at man holder fast i den strategien som ble lagt ved SOFFs etablering i 1990. Denne kan kort beskrives som en strategi med vekt på støtte til enkeltstående prosjekt innrettet mot forbedring av formell utdanning. Det tildeles midler etter søknad. Det gis få, om noen, spesifikke føringer på hva det kan søkes om ut over det som angis i Norgesuniversitetets svært romslige mandat. Kravene som stilles av Norgesuniversitetet er knyttet til søknadsskjemaet, og handler primært om forhold som skal være med og dermed om søknadens kvalitet.

Norgesuniversitetets åpne tilnærming gjør at enheten bare i beskjeden grad fremstår som en premissleverandør for utviklingen av IKT og læring i norsk

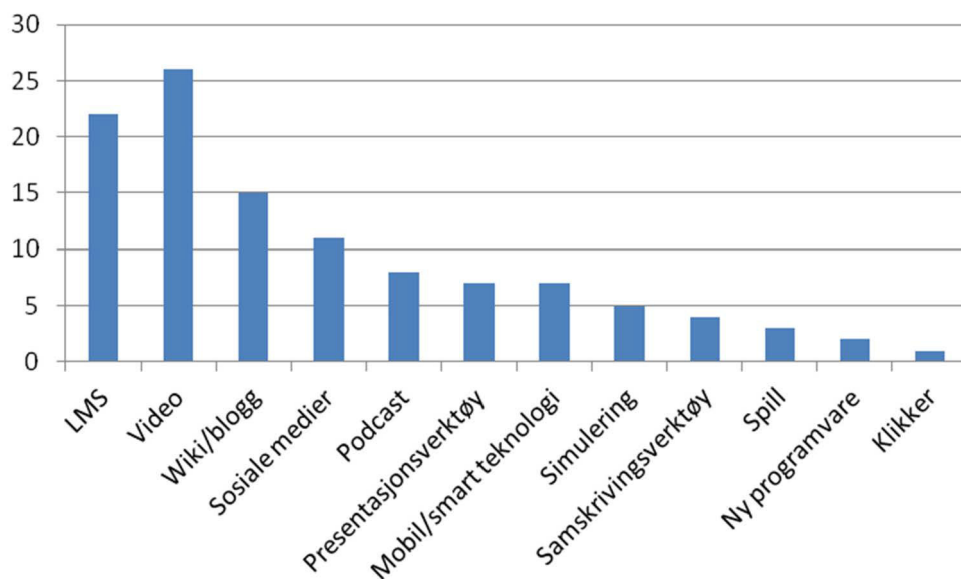
høyere utdanning. Metaforisk synes det mer riktig å beskrive rollen som «temperaturmåler», dvs. at Norgesuniversitetet gjennom sine prosjektutlysninger identifiserer og støtter opp under noe av den aktiviteten og interessen som finnes ved universitet og høyskoler på gitte tidspunkt.

En gjennomgang av prosjekttildelingene for de tre nevnte år viser at Norgesuniversitetet har lagt forholdsvis stor vekt på å nå så mange som mulig med sine tildelinger, med den konsekvens at relativt små beløp fordeles på mange aktører. 53 prosjekter (28 %) fikk tildelt støtte. Denne beregningen tar hensyn til prosjekter som strekker seg over flere år og har fått støtte mer enn én gang. For perioden 2005–2012 varierer andelen tildelte prosjekt mellom 20 og 40 prosent av totalt antall søknader.

En nærmere analyse viser at søknadene domineres av en kjerne av spesielt aktive miljøer og individer ved noen av utdanningsinstitusjonene. Disse blir, noe feilaktig, tatt til inntekt for hele organisasjonens virksomhet. Når det gjelder søknadsaktiviteten for perioden 2010–2012, fremkom det at 38 institusjoner var representert, men sju av dem var særlig dominerende. Disse sju stod for 46 prosent av det totale antallet søknader (187) og 50 prosent av det totale søknadsbeløpet. I søknadene fra disse mest aktive institusjonene gikk de samme personene svært ofte igjen, enten som ledere av eller medlemmer i prosjektgruppene. Dette er spesielt interesserte og entusiastiske individer som både har stor interesse for IKT og læring og som har «knekket Norgesuniversitetets søknadskode». Disse inviteres ofte til søkerseminar og andre arrangementer i regi av Norgesuniversitetet og er nok noe av grunnen til at utenforstående av og til beskriver kretsen rundt Norgesuniversitetet som en «sekt», et uttrykk som ble brukt av flere av våre informanter. Dette er en betegnelse Norgesuniversitet selv er lite begeistret for, men som uansett sannhetsgrad uttrykker den opplevde avstanden mellom entusiastene og «fagfolk flest» som også Norgesuniversitetets egne kartlegginger avdekker.

Langt på vei synes det derfor riktig å si at Norgesuniversitetet gjennom sin tildelingsstrategi støtter opp under ildsjeler og enkeltprosjekter. Hvorvidt søknader og det konkrete prosjektarbeid er forankret i egen institusjon, vites ikke. Vår erfaring, både fra Sentralorganet for fjernundervisning (SOFF) og fra vårt daglige arbeid ved Universitetet i Tromsø, tilsier at en påtegning og forsikring fra nærmeste leder i en prosjektsøknad ikke nødvendigvis er noen garanti for en strategisk institusjonell forankring. Heller ikke garanterer det for et liv etter prosjektperioden eller større motivasjon for IKT og læring i et fagmiljø. For øvrig vil vi fremheve tre trekk ved de innvilgede søknadene for perioden 2010–12. Det første er at interessen for utprøving av teknologien synes langt sterkere enn utviklingen av et faglig/pedagogisk grunnlag for IKT-bruken. I figur 1 har vi gitt en oversikt over hvilke teknologier prosjektene som fikk innvilget støtte ønsket å ta i bruk. Som det fremkommer her, er det video og LMS som dominerer, noe som også er bekreftet i IKT-barometerets kartlegging.





Figur 1. Oversikt over teknologibruk i innvilgede Norgesuniversitetssøknader 2010–2012 (n=53).

Overvekten på den praktisk/teknologiske interessen i søknadene bekreftes, enn indirekte, i Norgesuniversitetets egne analyser i en rapport fra 2013. Selv om «pedagogiske begrunnelser» utgjør en egen rubrikk i søknadsskjemaet, er temaet forholdsvis lite beskrevet i rapporten. Det trekkes kun fram to prosjekter som har drøftet sin pedagogiske tilnærming i sluttrapporten. Ut over dette nøyer man seg med å slå fast at det er positivt at et økende antall sluttrapporter har begynt å si noe om det teoretiske og pedagogiske fundamentet for prosjektene. Fokus på det praktisk/tekniske ligger også til grunn for Norgesuniversitetets IKT-barometeret, der spørsmålene i surveyen fokuserer tungt på frekvens og anvendelsesområder for digitale verktøy i læring og undervisning.

Det andre hovedtrekket er at prosjektene primært begrunnes ut fra søkerne egen arbeids- eller undervisningssituasjon. Det faglige, forskningsmessige grunnlaget for å underbygge både problemanalyser, valg av tiltak og teknologier fremstår som klart svakere. Det er dessuten gjennomgående at man tar et normativt utgangspunkt der det til grunn for de metodiske og teknologiske valgene ligger et premiss om at det foreligger en klar og entydig sammenheng mellom IKT-bruk og god læring. Vi finner ingen søknader som stiller seg *spørrende* til denne sammenhengen, samtlige er *konstaterende*.

Det tredje hovedtrekket vi vil peke på er at fokus for bruk av IKT i undervisningen primært er knyttet til undervisningen på campus. Det vil si at det tidligere fokus på etter- og videreutdanning er markert nedtonet. Dette kommer til uttrykk ved at majoriteten av søknadene med fokus på arbeidsplassen som læringsarena er knyttet til grunnleggende profesjonsutdanning innen skole og helse. Her synes Norgesuniversitetet å ha kommet i en noe paradoksal situasjon. Mens en vesentlig begrunnelse for fusjonen i 2004 var å styrke sam-

funns- og arbeidslivsperspektivet gjennom å gi flere utdanninger til målgrupper *utenfor* campus, og da primært voksne i arbeid (Grepperud, 2005), synes det motsatte å ha funnet sted.

Til Norgesuniversitetets mandat har Utdanningsdepartementet også lagt oppgaven som et naturlig, faglig «navigeringspunkt» med oversikt og innsikt i hva som rører seg i feltet både nasjonalt og internasjonalt. Implisitt i dette er også en aktiv rolle som kunnskapsformidler. Det kan synes som Norgesuniversitetet selv anser dette som sin viktigste oppgave (Ørnes, mfl. 2011).

Når det gjelder kunnskapsfunksjonen, preges Norgesuniversitetets arbeid av vekt på utredninger, prosjektoppsummeringer og enkelte faglige arbeider. Man bygger på en klassisk informasjonsstrategi med trekk av den tidligere nevnte «utrullingsmetaforen». Man forutsetter på den ene siden at den enkelte ansatte i høyere utdanning er aktiv og nysgjerrig i sin søken etter kunnskap om IKT og læring. På andre siden bygger man spredningsarbeidet på at det eksisterer nær sammenheng mellom informasjon og handling. Det synes å være dette som ligger til grunn når Norgesuniversitetet overfor lederne i norsk høyere utdanning følger opp *Digital tilstand* fra 2011 med et faktaark.<sup>3</sup>

Norgesuniversitetets primære kunnskapskilde er søknader, rapporter og evalueringer som leveres under og etter endt prosjektperiode. I løpet av 25 år er det samlet og arkivert et til dels omfattende materiale om fleksibel utdanning/IKT og læring i norsk høyere utdanning. Det er grunn til å tro at dette materialet potensielt vil kunne danne grunnlag for en rekke viktige, faglige problemstillinger som vil kunne si noe mer om utviklingen av fleksibel utdanning/nettbasert utdanning ved norske universitet og høyskoler. En liten del av dette er dokumentert i Norgesuniversitetets rapportserie. Det meste befinner seg i arkivene. Eksempelvis mottok Norgesuniversitetet i 2010 74 søknader til prekvalifisering, 16 av dem ble innvilget støtte. Av disse ble 9 søknader nevnt i oppsummeringsrapporten for 2011–2012, hvorav tre prosjekter ble viet 60 % av «spalteplassen». Det er for øvrig et trekk ved Norgesuniversitetets kunnskapsforvaltning at det legges stor vekt på «best practice»-strategien i form av beskrivelser og forholdsvis enkle faglige oppsummeringer på konferanser, i rapporter eller på hjemmesidene. Noe av denne dokumentasjonen har et anekdotisk preg og bygger på en positiv, og tildels ukritisk, grunnholdning til hva IKT og læring kan bidra med.

Våre informanter representerte sentrale brukergrupper med fleksibel utdanning som arbeidsområde innen administrasjon, utdanning og forskning. Intervjuene viste at ingen av dem var særlig kjent med de ulike formene for dokumentasjon Norgesuniversitetet har produsert og publisert. Et gjennomgående tema er at informantene ikke oppfatter kunnskapsfunksjonen som en viktig oppgave for Norgesuniversitetet. På spørsmål om hvor man ville gå for å holde

3. <https://norgesuniversitetet.no/files/attachment/2713/faktaark-iktutdanning.pdf>.

seg orientert om fagutviklingen på feltet, var det ingen som vurderte Norgesuniversitetet som en sentral kilde.

Intervjuene viste også at ulike grupper har ulike behov når det gjelder hvilken kunnskap man ønsker seg fra Norgesuniversitetet. Der noen ønsket seg mer konkrete og handlingsorienterte ressurser, på linje med tjenesten *Del rett*<sup>4</sup>, ønsket andre seg mer faglig/vitenskapelig dybde. Det fremkom også noe tvil og usikkerhet om hensikten med noen av kunnskapstiltakene, det gjaldt for eksempel både ekspertgruppene og rapportene om digital tilstand. Det ble reist spørsmål ved hensikt og målgruppe, og fra enkelte ble det spurt om ikke slike arbeider kanskje mer var til nytte for departementet enn de vitenskapelige ansatte.

### FREMAD MARSJ! FRA FRIKOBLING TIL PÅKOBLING

Når vi spør våre informanter om hvordan de samlet sett vurderer Norgesuniversitetets rolle, er de grunnleggende positive. Det pekes på at man gjennom Norgesuniversitetet har fått muligheter til å sette i gang prosjekter som det ellers ikke ville ha vært rom for. Informantene berømmer både de ansatte og styret for måten man håndterer hele søknadsprosessen på, fra utlysning til behandling.

Samtidig er det ikke til å komme utenom at Norgesuniversitetet må forholde seg til sine egne funn som klart viser at dagens situasjon innen IKT og læring er lenger tilbake enn ønskelig. Og det selv om Norgesuniversitetet i 25 år trofast har fulgt en strategi med fokus på individ og enkeltprosjekt. Det er dessuten lite som tilsier at lykken vil snu om de fortsetter i nye 25 år. Sannsynligheten er langt større for at Norgesuniversitetet fremdeles ville fremstå som «litt olje i maskineriet». Verken strategi eller ressurser tilsier altså at Norgesuniversitetet i dagens tilskikkelse vil utgjøre den store forskjellen. Det sier seg selv at med sine forholdsvis begrensede midler,<sup>5</sup> vil Norgesuniversitetet aldri spille noen hovedrolle i implementering av IKT i norsk høyere utdanning. De ressurser Norgesuniversitetet forvalter står i grell kontrast til Norges forskningsråd som i 2013 fikk bevilget 7,6 milliarder direkte fra departementene.<sup>6</sup> Dette til tross er det ingen tvil om at Norgesuniversitetet kan, og bør, spille en viktigere rolle, forutsatt at de funderer selvforståelse og strategier i de utfordringer utdanningsinstitusjonene står overfor.

Behovet for kursendring kan også knyttes til den tvil som nå reises mot betydningen av eksterne prosjektmidler som implementeringsstrategi (Grepperud mfl., 2013). I hvert fall fremkommer dette av en kartlegging av britisk høyere utdanning fra 2014. Her rangerer de ansvarlige for e-læring ved utdanningsinstitusjonen dette nest lavest av 12 ulike tiltak. Det viser seg også at dette til-

4. <http://delrett.no>.

5. Norgesuniversitetet hadde et totalbudsjett på 29,1 millioner i 2013.

6. [http://www.forskningsradet.no/no/Publikasjon/Arsmelding\\_2013/1253995779647?lang=no](http://www.forskningsradet.no/no/Publikasjon/Arsmelding_2013/1253995779647?lang=no).

taket gradvis har fått mindre betydning over år (Walker mfl., 2014). Det vil si at dette synes å ha hatt størst betydning da IKT i undervisningen var et helt nytt og ukjent fenomen i høyere utdanning. Dessuten bevilger flere av de norske utdanningsinstitusjonene nå egne midler til slike prosjekt. NTNU og UiT Norges arktiske universitet har i løpet av det siste halve året bevilget henholdsvis 4.0 og 4.5 millioner til utviklingsprosjekt i undervisningen. For øvrig viser den britiske kartleggingen at heller ikke slike interne satsinger rangeres blant dem som har størst betydning (Walker mfl.). Muligens er dette en overvurdert utviklings- og implementeringsstrategi, enten nå pengene kommer innenfra eller utenfra?

For øvrig ligger mye av begrunnelsen for et nødvendig sporskifte i Norgesuniversitetets egne arbeid, hvor man både i rapporter og kartlegginger har angitt hva som synes å være nøkkelfaktorene for å lykkes med implementering av IKT og læring. I oppsummeringen av digital tilstand for 2011 pekes det for eksempel på en rekke forhold som alle bygger på et kulturelt perspektiv på innovasjon og implementering. For eksempel anbefales følgende (Ørnes mfl., 2011, s. 206–207):

- Fokusere på lederskapets betydning og styrke utdanningsledelse ved fakulteter og institutter.
- Tilpasse opplæringstiltak og støtteordninger til studenter og fagansattes behov.
- Øke bevisstheten om det pedagogiske utviklingsarbeidet generelt.
- Bidra med nyrekruttering eller kompetanseheving for å styrke «hybridkompetansen» ved instituttene.
- Bidra til gjennomføring av systematiske kompetansehevingstiltak som fagansatte vurderer som relevante for utfordringene i fagene og i den daglige undervisningen.
- Utnytte studentenes ønsker og forventninger i større grad, spille på lag med entusiastiske studenter for å bringe bruken fremover.

I den samme rapporten frikobler imidlertid Norgesuniversitetet seg helt fra disse utfordringene og anser dem utelukkende som utdanningsinstitusjonenes anliggende. I stedet mener Norgesuniversitetet at de fortsatt skal holde fast på kunnskapsutvikling, kvalitet og informasjon slik de har gjort (Ørnes mfl., 2011, s. 209). En slik arbeids- og rolleavklaring synes ikke helt i tråd med Norgesuniversitetets eget mandat hvor det i p. 3 helt spesifikt heter at organet skal være en pådriver for å fremme utviklingen av fleksibel utdanning og pedagogisk bruk av IKT.<sup>7</sup>

7. <https://norgesuniversitetet.no/om/mandat>.

Det kan for øvrig vurderes som noe uvanlig at et forvaltningsorgan som jo Norgesuniversitetet faktisk er, tillegges oppgaven som kunnskapsutvikler, en oppgave som til vanlig forbeholdes de høyere utdanningsinstitusjonene. Til dette kommer at Norgesuniversitetets kunnskapsfunksjon i hvert fall bør tas opp til nærmere belysning og diskusjon.

I motsetning til Norgesuniversitetet selv, er det vår oppfatning at dersom sektorens samlede mål er å øke utdanningsinstitusjonenes innsats for IKT og læring, må Norgesuniversitetet *påkobles og ikke frakobles* utdanningsinstitusjonenes utfordringer. En slik påkobling vil primært bety at fokus, arbeid og ressurser settes inn på de områder der utdanningsinstitusjonene mener de har mest bruk for støtte og hjelp. I den tidligere nevnte kartleggingen fra Storbritannia pekes det for eksempel på to store utfordringer som må finne sin løsning i årene som kommer: mangel på spesialister og ressurser ved utdanningsinstitusjonen som kan støtte de fagansatte i deres arbeid og behovet for å kvalifisere fagpersonalet i sin alminnelighet (Walker mfl. 2014, s. 4). Denne analysen synes også gyldig for norske forhold, og er derfor et godt eksempel på hvor Norgesuniversitetet og utdanningsinstitusjonene bør spille sammen fremover.

Ett alternativ til dagens strategi vil for eksempel være å styrke utdanningsinstitusjonene i deres arbeid med å kvalifisere både sine ledere, sine administrativt ansatte og sine fagansatte. Behovet er stort, og så langt er tiltakene fra utdanningsinstitusjonene selv både få og fragmentariske. Det vil derfor innebære et stort og viktig løft om Norgesuniversitetet, i samarbeid med sektoren, har hovedfokus på dette i årene som kommer. Blant annet kan man tenke seg at Norgesuniversitetet bidrar til utvikling av en serie nettbaserte kursmoduler og læringsressurser som utdanningsinstitusjonene står fritt til å bruke i eget kvalifiseringsarbeid.

Flere av de norske universitetene og høgskolene har etter hvert etablert egne støttefunksjoner for IKT og læring og/eller mer generell pedagogisk utvikling og kvalifisering. Disse enhetene, små eller store, er på mange måter Norgesuniversitetets «brohode» inn mot institutt og fakultet. De er dessuten, som Walker mfl. (2014) viser til i sin kartlegging, en helt nødvendig forutsetning for økt bruk av IKT i undervisningen (se også Bates, 2000). Slike enheter bør Norgesuniversitetet inngå formalisert samarbeid med og bidra til å styrke faglig. Et slikt samarbeid bør helst erstatte, men i hvert fall supplere, de individuelle samarbeidsrelasjonene man så langt har prioritert. Hovedgevinsten vil være et langt bedre grunnlag for å fange opp viktige utviklingsstrekk i sektoren som så kan omsettes til nasjonal handling. Dessuten vil disse enhetene, supplert med andre fagmiljø, kunne påta seg faglige oppgaver i form av nasjonale utredninger, utviklingsarbeid, evalueringer og lignende. Det er da også her at kunnskapsutviklingen i feltet bør skje, med påtrykk og støtte fra Norgesuniversitetet.

## AVSLUTNING – NY KURS, ØKT BETYDNING

Gjennom sine kartlegginger har Norgesuniversitetet erkjent at veien til et endelig gjennombrudd for IKT og læring i norsk høyere utdanning er brolagt med en rekke utfordringer. Den erkjennelsen gjelder også for Norgesuniversitetet selv.

I Meld. St. 18 (2014–2015) bebudes det at man vil se nærmere på Norgesuniversitetet. Det er et innsyn vi slutter oss til, under forutsetning av at målet ikke er å avvike eller fusjonere med mer teknologi-innrettede aktører, men å finne ut av hvordan man på best mulig måte kan koble enheten nærmere og bedre til utdanningsinstitusjonenes arbeid. På 25 år har vi kommet så langt at vi vet hvilke grep og strategier som er nødvendige for å komme videre. For å gi denne bevegelsen fart og kraft er det nødvendig med en nasjonal aktør i sektoren som kan stimulere, støtte og koordinere utdanningsinstitusjonenes arbeid. Dette er en oppgave for det «nye» Norgesuniversitetet.

## TAKK

Takk til førsteamanuensis Ådne Danielsen og post.doc. Frank Holen, begge Result, UiT Norges arktiske universitet, for gode kommentarer og innspill.

## LITTERATUR

- Bates, A. W. (2000). *Managing Technological Change. Strategies for College and University Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bauer, K., & Fisher, F. (2007). The education research–practice interface revisited: a scripting perspective. *Educational Research and Evaluation*, 13, 221–236.
- Boud, D., & Brew, A. (1995). *Enhancing Learning Through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Bourner, M., Mills, J., Wilcox, M., Neely, A., & Platts, K. (2000). Designing, implementing and updating performance measurement systems. *International Journal of Operations & Production Management*, 20(7), 754–71.
- Burke, L., & Hutchins, H. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19, 107–28.
- Denis, J. L., Hebert, Y., Langley, A., Lozeau, D., & Trottier, L. H. (2002). Explaining Diffusion Patterns for Complex Health Care Innovations. *Health Care Management Review*, 27, 60–73.
- Entwistle, N., & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335–362.
- Greenhalgh, T., Robert, G., MacFarlane, F., Bate, P., Kyriakidou, O., & Peacock, R. (2005). Storylines of research in diffusion of innovation: A meta-narrative approach to systematic review. *Social Science & Medicine*, 61, 417–430.
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høyskolenivå, del I: Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk*. Dr.philos.-avhandling. UiT.
- Grepperud, G. (2013). Et kritisk blikk på statlige utviklingsmidler. *Bedre Skole*, 1, 46–53.
- Grepperud, G., Alexandersen, J., Sand, J. A., Lysnes, N. J., Solberg, M., Løkse, M., & Iversen, A. (2013). *Fra ildsjelpraksis til strategisk forankring. Forprosjekt for strategi for fleksibel utdanning*. Rapport. Tromsø: UiT.
- Grepperud, I. (2014). *Fra utdanning til arbeid*. Mastergradsoppgave. Tromsø: UiT.

- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. B., Loftsgarden, M., & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Rapport. Senter for IKT i utdanningen.
- Jacobsen, D. I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Klein, K. J., & Sorra, J. S. (1996). The Challenge of Innovation Implementation. *The Academy of Management Review*, 21(4), 1055–1080.
- Lefoe, G. E., Parrish, D. R., Keevers, L. M., Ryan, Y., McKenzie, J., & Malfroy, J. (2013). A CLASS Act: The teaching team approach to subject coordination. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(3). Hentet 07.06.2015 fra <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss3/8/>.
- Meld. St. 18 (2014–2015). (2015). *Konsentrasjon for kvalitet — Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research and Development*, 30(1), 51–62.
- Rizzuto, T., & Reeves, J. (2007). A multi-disciplinary overview of person-related barriers to technology implementation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 59(3), 226–240.
- Roxå, T., Mårtensson, K., & Alveteg, M. (2011). Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: a network approach. *Higher Education*, 62(1), 99–111.
- Sarason, S. (1996). *The Culture of School and the Problem of Change*. New York: Teachers College Press.
- Skarstein, S., & Toska, J. A. (2003). *Det umuliges kunst? Kritiske faktorer i ledelse og strategi ved satsing på fleksibel utdanning/læring ved et norsk universitet*. Tromsø: Norgesuniversitetets skriftserie 4/2003.
- Smith, K. (2012). Lessons learnt from literature on the diffusion of innovative learning and teaching practices in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(2), 173–182.
- Sollien, T. H., & Båtsvik, T. (2009). *Evaluering av Norgesuniversitetet*. Oslo: Asplan Viak.
- Stensaker, B., Maasen, P., Oftebro, M., & Borgan, M. (2002). *Bruk av IKT i høyere utdanning. Institusjonelle valg og organisatoriske konsekvenser*. Rapport 8/2002. Oslo: NIFU.
- Støkken, A. M. (1998). *Det usynlige akademia. Om fjernundervisning i høyere utdanning*. Institutt for sosiologi. Tromsø: UiT.
- Støkken, A. M., Banff, P. E., Grepperud, G., Jørgensen, G. E., Lorentsen, A., Roos, G., & Åstrøm, E. (2002). *Mange bekker små... Evaluering av arbeidet med SOFF-støttede fjernundervisningsprosjekter*. Tromsø: SOFF-rapport 3/2002.
- Ure, O. B., & Skule, S. (2003). *Elektronisk kunnskapsnettverk eller redskap for livslang læring? En evaluering av Norgesuniversitetets første virkeår*. Fafo-notat 2003/02. Oslo: Fafo.
- Uys, P. M. (2007). Enterprise-Wide Technological Transformation in Higher Education: The LASO Model. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 238–253.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2013). *Transfer – kompetence i en profesjonell sammenheng*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Walker, R., Voce, J., Nicholls, J., Swift, E., Ahmed, J., Horrigan, S., & Vincent, P. (2014). *2014 Survey of Technology Enhanced Learning for higher education in the UK*. Oxford: University and Colleges Information Systems Association.
- Wilhelmsen, J., Ørnes, H., Kristiansen, T., & Breivik, J. (2009). *Digitale utfordringer i høyere utdanning. Norgesuniversitetets IKT-monitor*. Tromsø: Norgesuniversitetets skriftserie 1/2009.
- Williams, P. (2005). Lessons from the future: ICT scenarios and the education of teachers. *Journal of Education for Teaching*, 31, 319–339.

- Zhu, C. (2013). *Organizational culture and technology-enhanced innovation in higher education. Technology, Pedagogy and Education* (online first, doi: 10.1177/1741143213499253).
- Ørnes, H., Wilhelmsen, J., Breivik, J., & Solstad, K. (2011). *Digital tilstand i høyere utdanning – Norgesuniversitetets monitor*. Tromsø: Norgesuniversitetets skriftserie 1/2011.