

Berit Lødding, Inge Ramberg og Bjørn Stensaker

En evaluering av "Strategi for fleksibel læring" ved Universitetet i Oslo



© NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Arbeidsnotat 52/2006
ISSN 1504-0887

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige utgivelser, se www.nifustep.no

Forord

Universitetet i Oslo har siden 2003 hatt en egen strategi for fleksibel læring der bruk av ny teknologi for å støtte og forbedre studentenes læringsutbytte har stått sentralt. Strategiperioden utgår i 2007, og Universitetet i Oslo har derfor bedt om en ekstern evaluering av hvordan den nåværende strategien har fungert.

Etter en offentlig anbudsprosess fikk NIFU STEP i oppdrag å utføre evalueringen, og foreliggende notat utgjør selve evalueringsdelen av oppdraget. Som et ledd i evalueringen er NIFU STEP også bedt om å utarbeide noen forslag til fremtidig organisering av aktiviteten på dette feltet, et forslag som er publisert uavhengig av selve evalueringsrapporten.

Evalueringen er utført av Berit Lødding, Inge Ramberg og Bjørn Stensaker, med sistnevnte som prosjektleder. Elisabeth Hovdhaugen har bistått med data om norske universitetsstudenters bruk av teknologi hentet fra SSBs levekårsstudie. I løpet av evalueringsprosessen har spesielt Jon Lanestedt ved USIT ytt verdifull assistanse administrativt og faglig, noe som har hatt stor betydning for gjennomføringen av evalueringen. En stor takk også til de mange informanter som har stilt opp til intervju og som har bidratt med kunnskap og sine erfaringer underveis, og de mange prosjektledere som tok seg bryet med å besvare en web-basert "selvevaluering".

Oslo, desember 2006

Petter Aasen
Direktør

Innhold

Sammendrag	5
1 Innledning	7
1.1 Formål og innretning på evalueringen.....	7
1.2 Data og metode.....	8
2 En analytisk ramme	10
2.1 Institusjonelle læringsstrategier i høyere utdanning – behovet for horisontal og vertikal integrasjon	10
2.2 En kontekstualisering av ”strategi for fleksibel læring”	11
3 Aktiviteter og prosjektprofil.....	14
3.1 Prosjektutlysning, prosjektinitiering og oppfølging.....	14
3.2 Prosjektprofil.....	16
3.3 Kunnskapsspredning og erfaringsoppsamling.....	17
4 Den vertikale integreringen av SFL.....	19
4.1 Betydningen av vertikale støttefunksjoner for SFL	19
4.2 Spenninger mellom lokale og sentrale hensyn i implementeringen.....	20
4.3 Symbolverdien ved SFL.....	21
4.4 Fysiske rammebetingelser	22
5 Den horisontale integreringen av SFL.....	23
5.1 Betydningen av horisontale støttestrukturer for SFL	23
5.2 Kollegialt og faglig samarbeid	24
5.3 Faglig ansatte og studenter	25
6 Effekter og samlet vurdering.....	29
6.1 En utfyllende diskusjon rundt styrker og svakheter ved SFL	30
6.2 En fortsatt satsing på ny teknologi ved Universitetet i Oslo?	33
Litteratur	35
Vedlegg	37

Sammendrag

Universitetet i Oslo har siden 2003 hatt en egen strategi for fleksibel læring (SFL). Strategiperioden utgår i 2007, og Universitetet i Oslo har derfor bedt NIFU STEP om en evaluering av hvordan den nåværende strategien har fungert. Evalueringen har hatt som formål å kartlegge hvilke tiltak som er gjennomført og virkemidlene som er brukt for å oppfylle målene, undersøke og analysere hva som er resultatene av satsningen (både tilsiktet og utilsiktet) både når det gjelder universitetets læringsmiljø og studiekvalitet, inkludert undervisningspraksis, og i forhold til å skape organisatoriske, pedagogiske og teknologimessige forutsetninger for endring.

I programperioden har SFL vært organisert som en matriseorganisasjon med en koordinator i en 50 prosent stilling, samt en referansegruppe bestående av personer fra sentrale støttemiljøer på teknologi- og pedagogikkensiden ved universitetet. Implementeringen av SFL har vært knyttet til en årlig utlysning av midler som grunnenhetene og ulike miljøer ved universitetet kan søke på, og der miljøene selv forplikter seg til bevilge midler tilsvarende mottatt støttebeløp. Totalt sett har SFL mottatt 183 søknader i programperioden (inklusive 2007 tildelingen), der 120 prosjekter har fått innvilget støtte – en innvilgelsesprosent på 66. Samtidig betyr dette at 63 prosjektsøknader ikke fikk støtte i perioden. Bevilgningene fra SFL til enkeltprosjekter har som oftest ligget i størrelsesorden 160.000 – 200.000 kroner. Interessen for SFL vurderes som veldig stor, selv om støttebeløpet relativt sett er beskjedent.

Når man skal konkludere i forhold til SFL er det viktig å understreke at satsingen i utgangspunktet ble sett på som en sentralt virkemiddel i implementeringen av Kvalitetsreformen ved Universitetet i Oslo. Når man skal vurdere effektene av SFL bør man derfor ikke undervurdere den drahjelp SFL også har fått av Kvalitetsreformen. Endringene i studiestruktur, vektleggingen på sterkere studentoppfølging og veiledning, moduleringen av studiene, og vekten som har vært lagt på initiering av nye studie- og læringsformer, er alle faktorer som understøtter SFL. Heller enn å problematisere relasjonen mellom SFL og Kvalitetsreformen, understreker denne symbiosen hvor viktig det er at endringer skjer på mange felt samtidig. Vurderingen av hvorvidt SFL er ”vellykket” kan derfor ikke isoleres fra andre parallelle prosesser. Med dette utgangspunkt kan en kortfattet gi følgende - noe spissformulerte - oppsummering av SFL:

Styrker:

- SFL har bidratt til å etablere nye former for studie- og læringsorganisering
- SFL har bidratt til større studentaktivitet i selve læringsprosessen, herunder nye former for samarbeid studentene imellom
- SFL har bidratt til å styrke studenter og vitenskaplig ansattes kompetanse i bruk av ny teknologi

- SFL har gjennom en finansieringsmodell som kombinerer sentrale insentiver med lokal prioritering skapt en kopling til ledelsen ved det enkelte miljø, og et større lokalt eierskap til prosjektene
- SFL har fungert som et flaggskip i forhold til å utnytte ny teknologi i undervisnings- og læringsøyemed – man har fått til mye med forholdsvis lite midler
- SFL har i første rekke bidratt til å etablere nye forbindelseslinjer mellom fag-pedagogikk og teknikk (sentralt og lokalt ved universitetet) - der faglige ambisjoner har vært den sentrale drivkraften for mange prosjekter

Svakheter:

- SFL har i større grad vært et ”initieringsredskap” enn et redskap for integrering av prosjektene i ordinær undervisnings- og læringsvirksomhet
- SFL har ikke hatt nok ressurser og organisatorisk kapasitet til bistå alle prosjekter med tilstrekkelig hjelp og støtte underveis, en mulig årsak til at en ikke har nådd ut til alle fakulteter og miljøer
- SFL har vært svært avhengig av lokale ildsjeler – der man ikke ofte nok har klart å bygge en infrastruktur rundt det enkelte prosjekt
- Erfaringer fra SFL har i mindre grad nådd ut til universitetet generelt, mye spredning av kunnskap mellom prosjekter, i mindre grad ”utover” i organisasjonen

1 Innledning

1.1 Formål og innretning på evalueringen

Universitetet i Oslo har siden 2003 hatt en egen strategi for fleksibel læring (SFL). Strategiperioden utgår i 2007, og Universitetet i Oslo har derfor bedt NIFU STEP om en evaluering av hvordan den nåværende strategien har fungert. Bakgrunnen for etablering av denne strategien kan tilbakeføres til to relaterte utviklingstrekk: For det første er utviklingen av en egen strategi for fleksibel læring et uttrykk for et behov for bedre å koordinere de mange initiativ og prosjekter som er satt i gang når det gjelder bruk av ny teknologi ved Universitetet i Oslo. For det andre, kan tilblivelsen av en egen strategi også koples til Kvalitetsreformen, og den vekt som der ble lagt på å bruke ny teknologi for å skape relevante, oppdaterte og fleksible utdanningstilbud.

Evalueringen av strategien er fokusert rundt de evalueringsspørsmål som Universitetet i Oslo har spesifisert som de sentrale for prosjektet. Evalueringen har derfor som formål å:

- Kartlegge hvilke tiltak som er gjennomført og virkemidlene som er brukt for å oppfylle målene
- Undersøke og analysere hva som er resultatene av satsningen (både tilsiktet og utilsiktet), herunder
- Hvilke endringer satsningen har medført i universitetets læringsmiljø og studiekvalitet, inkludert undervisningspraksis?
- Har det blitt skapt organisatoriske, pedagogiske og teknologimessige forutsetninger for endring i universitetets læringsmiljø og studiekvalitet, inkludert undervisningspraksis?

Som en del av evalueringsoppdraget, men som ikke inngår som en del av denne evalueringsrapporten, har NIFU STEP også utarbeidet et forslag til mulige styrings- og organiseringsformer for institusjonens arbeid med IKT-støttet undervisning og læring etter 2007, herunder en kort drøfting av mulige implikasjoner når det gjelder gjennomføringsevne, forankring i organisasjonen, etc.

De evalueringsspørsmål som er stilt tilsier at en evaluering nødvendigvis må ta utgangspunkt i de definerte målene som eksisterer for SFL. Disse er at:

- UiO skal integrere IKT i undervisningen for å støtte et helhetlig læringsmiljø (jf. målene i Kvalitetsreformen)
- UiO skal utvikle sine ansattes kompetanse og motivasjon til å bruke IKT i undervisningen
- UiOs studenter skal kunne delta i læringsløp både mens de befinner seg på campus og utenfor
- UiOs fleksible studietilbud skal gi studentene generell kompetanse i bruk av IKT og digitale kunnskapsressurser

- UiO skal legge til rette for at institusjonen lærer av sin egen virksomhet innen fleksibel læring

Slik evalueringsoppdraget er definert innebærer det en kombinasjon av tiltaksanalyse, effektanalyser, årsaksanalyser og prosessanalyser. Dette er ikke uvanlig i evalueringssammenheng, men en kombinasjon av evalueringsspørsmål langs ulike dimensjoner bidrar ofte til økt kompleksitet i forhold til årsak – virkningsforhold, og ikke minst, i forhold til identifisering av de sentrale faktorer som gjøres til gjenstand for granskning. For å bedre forståelsesrammene for evalueringen er det derfor utviklet et rammeverk for analyse (se kapittel 2).

1.2 Data og metode

Gitt det faktum at innføring av ny teknologi ofte er en kompleks prosess, vil det være sentralt for evalueringen å søke å avdekke betingelser som muliggjør et godt samspill mellom ulike faktorer og aktører. For å kunne avdekke disse prosessene, er evalueringsmetodikken både kvalitativt og kvantitativt orientert, og basert på tre informasjonskilder.

For det første er eksisterende dokumentasjon, herunder strategiplaner, prosjektdokumenter og ulike former for rapportering blitt analysert. Et innholdsrikt elektronisk arkiv har her vært en sentral informasjonskilde for å skaffe seg oversikt over de prosjekter som det har vært innvilget støtte til.

For det andre, og for å få en systematisk og balansert dekning av alle prosjekter og de ulike aktørene involvert, har lederne for enkelte prosjekt som har mottatt støtte via SFL også besvart et enkelt web-basert ”selvevalueringskjema” knyttet til å identifisere sentrale suksessfaktorer ved prosjektet (svarprosenten er her på 80 prosent, riktignok med en svakere representativitet fra UV-baserte prosjekter).

På grunnlag av informasjonen fra dokumentanalysen og fra ”selvevalueringskjemaene”, har NIFU STEP for det tredje foretatt et antall gruppeintervjuer og noen enkeltintervjuer med studenter, ansatte og støttepersonell knyttet til prosjekter som har fått støtte via SFL, samt med personer som er ansvarlig for ”drift” og gjennomføring av SFL. Totalt ble det gjennomført 18 intervjuer. Intervjuene har vært foretatt slik at alle fakulteter (og eventuelt i andre miljøer som har fått støtte) har blitt inkludert, og samlet er 53 personer med tilknytning til SFL blitt intervjuet. Inndelingen av gruppene har variert noe for å fange opp spenninger og samarbeidsrelasjoner mellom fag-administrasjon-støttefunksjoner, og ikke minst mellom ulike styringsnivåer og organisasjonsenheter).

Begrunnelsen for gruppeintervjuer har vært todelt: Denne datainnsamlingsformen bidrar ofte til at flere perspektiver, problemstillinger og spørsmål kommer på dagsordenen. Dette kan være forhold som ikke nødvendigvis en ekstern evaluator kjenner til på forhånd, men

som kan ha stor betydning for evalueringen. Samtidig bidrar gruppeintervjuer også til spredning av kunnskap i organisasjonen ved at personer fra samme fakultet, men som ikke har arbeidet på samme prosjekt, indirekte får utveksle erfaringer. Evalueringsprosessen kan dermed også bidra til å stimulere til ny læring i organisasjonen.

For bedre å fange opp den mer allmenne status på IKT-feltet ved Universitetet i Oslo, har det også blitt foretatt en re-analyse av en større studentundersøkelse som er gjennomført i forbindelse med kvalitetsreformen (se vedleggstabeller). Dette er en representativ studie av studentenes levekår som ble utført i regi av SSB våren 2005 (se Aamodt et al 2006 for en nærmere drøfting av data og metode). Re-analysen har separert alle studenter ved Universitetet i Oslo, og sammenlignet deres synspunkter når det gjelder bruk av og syn på IKT med studenter ved andre norske universiteter. Selv om disse dataene ikke representerer en direkte evaluering av SFL, er resultatene av betydning for å kunne si noe om den allmenne tilstanden når det gjelder studentens bruk av ny teknologi ved Universitetet i Oslo.

2 En analytisk ramme

Som nevnt i kapittel 1 er evalueringen av SFL i utgangspunktet en evaluering av hvorvidt målsettingene med strategien er oppnådd. Dette kan høres trivielt ut, men studerer man nevnte målsettinger nærmere, vil det imidlertid åpne seg et forholdsvis stort tolkningsrom i forhold til hvordan man skal evaluere målene. Hva betyr eksempelvis å ”integre IKT” hvis man vurderer dette i forhold til en organisasjon av UiOs størrelse og organisatoriske mangfold? Hva innebærer målet om at man skal ”lære av egen virksomhet” når man vet hvilke disiplinære og faglige forskjeller som finnes mellom ulike fakulteter og institutter? Hva er akseptabel ”IKT-kompetanse” i en tid hvor både faglige ansatte og studenter til daglig bruker en eller annen form for teknologi som støtte for sine faglige aktiviteter (jf. Fisser 2001; Zemsky & Massy 2004; Arneberg 2006)? En evaluering av UiOs SFL vil derfor måtte både kontekstualiseres og konkretiseres nærmere for å kunne gi mer innsiktsfulle svar. Under skisseres derfor nærmere de dimensjoner som NIFU STEP anser som de mest sentrale for analysen.

2.1 Institusjonelle læringsstrategier i høyere utdanning – behovet for horisontal og vertikal integrasjon

Langs en vertikal akse, kan man i prinsippet skille mellom to modeller knyttet til innføring av fleksibel (e-)læring i høyere danning (Fisser 2001; Stensaker et al. 2002; Boezerooij 2006). På den ene siden har man de læresteder som forsøker å anvende et overordnet organisatorisk perspektiv på hvordan IKT kan integreres i undervisning og læring, gjerne med bakgrunn i et ønske om effektivisering og bedre styring med undervisningsvirksomheten. Dette utgangspunktet tilsier ofte en top-down implementering hvor graden av lokal tilpasning begrenses. Innføring av enklere teknologi som f.eks. LMS (Learning Management Systems) i høyere utdanning er gjerne kjennetegnet av en slik implementeringsmåte. På den andre siden har man de læresteder som først og fremst ser de pedagogiske og disiplinære utfordringer knyttet til innføringen av ny teknologi, og som en konsekvens anlegger et mer (ikke-standardisert) bottom-up perspektiv i forhold til implementeringen.

Et slikt bottom-up perspektiv vil imidlertid ha konsekvenser for hvordan organisasjonslæring og kompetanseutvikling skjer. Læring av egen virksomhet må nødvendigvis tilpasses det faktum at utgangspunktet for teknologianvendelsen er ulikt, og at erfaringer ikke så lett kan overføres fra ett miljø til et annet. Man synes generelt å stå overfor et paradoks når det gjelder e-læringsstrategier: Nyere studier indikerer at det ikke finnes en ”beste strategi” for innføring av e-læring i høyere utdanning (Arneberg 2006, Boezerooij 2006). Samtidig er det også slik at det eksisterer en rekke mer generelle faktorer som synes å ha allmenn betydning for graden av suksess i svært ulike prosjekter

(Stensaker et al. 2007) – knyttet til hvordan den vertikale integrasjonen av ny teknologi tenkes gjennomført. I tråd med dette kan man også identifisere en gryende erkjennelse av at teknologien i seg selv ikke endrer organisasjonsadferd (Vuorikari 2003), og at innføringen av ny teknologi er avhengig av forhold som institusjonelle styrings- og ledelsessystemer, den faglige profilen til den enkelte utdanningsinstitusjon, samt brukervennlig og hensiktsmessig teknologi (Boezerooij 2006). Organisasjonslæring avhenger dermed av, som anbudsutlysningen også indikerer, samspillet mellom teknologi, organisasjonsformer og pedagogikk hvor det essensielle er å skape forbindelseslinjer ”between purpose, people and pedagogy” (Stensaker et al. 2007). Etablering av slike forbindelseslinjer tilsier imidlertid at en vellykket implementering av ny teknologi i høyere utdanning er *avhengig av en god balanse mellom top-down og bottom-up aktiviteter, oppfølging og ansvar*. Ikke minst kan det være viktig i forhold til fremtidige organiseringsformer at man utvikler strategier som både sikrer de institusjonelle styringsbehov samtidig som de lokale undervisnings- og læringsbehov tilgodeses.

Ved siden av behovet for en sterkere vertikal integrering av arbeidet med e-læring, er det imidlertid en økende erkjennelse at sterkere forbindelseslinjer mellom ”purpose, people and pedagogy” også nødvendigvis må innebære en sterkere horisontal integrasjon av aktivitetene. Ny teknologi innebærer nye muligheter, men der dette krever et tett samspill mellom personer som har faglig, administrativ og teknisk kompetanse, ikke minst siden målsettingene med å ta i bruk ny teknologi ofte kan begrunnes langs de sammen faglig/administrativt/tekniske dimensjonene (Rosenblit 2005: 11, 13). Nyere forskning antyder det f eks at en bedre balanse mellom institusjonelle styringsbehov og lokal nytte i sterkere grad kan skje ”på tvers i organisasjonen” hvis man kan bedre konkretisere ulike virksomhets- og aktivitetsområder (Rhoades 2007). Måter å drive mappevurdering på, bruk av ny teknologi i veiledningsøyemed, motivasjonsfremmende tiltak, samt identifisering av nye former for samspill mellom faglig og administrativ/IKT-faglig kompetanse er her bare noen eksempler (OECD 2005). Ikke minst er det en gryende erkjennelse av at bruk av ny teknologi kanskje skjer langsommere enn antatt grunnet aktiv motstand eller eventuelt manglende ønsker om å ta i bruk ny teknologi (Rosenblit 2005).

2.2 En kontekstualisering av ”strategi for fleksibel læring”

Bruk av ny teknologi ved Universitetet i Oslo har en lengre forhistorie enn bare den som er knyttet til SFL. Studier har vist at Universitetet i Oslo, innen enkelte områder og tiltak, har ligget i front når det gjelder tenkning rundt og bruk av ny teknologi (se f eks Stensaker et al. 2002; Toska & Skarstein 2003).

Etableringen av SFL kan da også tilbakeføres til flere initiativ og utviklingstrekk. Et sentralt element i den forbindelse var en økende erkjennelse på slutten av 1990-tallet og begynnelsen av 2000-tallet, om at koordinering av de mange tiltak man hadde på teknologifeltet langt fra var optimal (UiO 2006). Ikke minst så man at det var behov for at

tiltak på feltet ble løftet opp på et utdanningspolitisk og institusjonelt plan, at koplingen mellom pedagogikk og teknologi burde være sterkere, samt at den studieadministrative strukturen burde bygges ut (UiO 2006: 2). Som en følge av dette ble det i 2000 satt i gang et prosjekt benevnt ”Digitale Læringsomgivelser” som nettopp satset på å bygge ut den tekniske og sosiale infrastrukturen rundt bruk av ny teknologi. Som en del av dette prosjektet ble det fra sentralt hold også tatt initiativ til å etablere et felles ”Læringsadministrasjonssystem” (LMS) ved universitetet. Etter en periode med testing av ulike systemer, ble det norske systemet ”Fronter” valgt i 2001. Selv om dette systemet både hadde en administrativ og en faglig funksjon, har studier indikert at bruken knyttet til Fronter i starten først og fremst var teknisk (studieadministrativ), alternativt knyttet til forholdsvis enkle informasjons- og kommunikasjonsformål (se Stensaker et al. 2002). Det pedagogiske utbyttet av denne teknologien var dermed begrenset.

Etablering av Fronter og de erfaringer man gjorde bidro imidlertid til at ønsket om en sterkere kopling av teknologi og pedagogikk. Samtidig bidro Kvalitetsreformen med dens ambisjoner om pedagogiske endringer og tettere koplinger mellom lærere og studenter, til at universitetet også fikk et sterkere eksternt trykk på behovet for å gjøre noe på den teknologiske ”innholdssiden”. Støttet av flere miljøer ved universitetet som ønsket å bidra til dette (herunder USIT, UNIVETT, Studieadministrativ avdeling, InterMedia og fagområdet for universitetspedagogikk) ble det derfor nedsatt en arbeidsgruppe som skulle utarbeide en samlet strategi på dette (se UiO 2002a). Hos denne arbeidsgruppen ble SFL sett på som et virkemiddel i realiseringen av Kvalitetsreformen ved universitetet. For å kunne dekke ulike behov i organisasjonen – horisontalt og vertikalt – foreslo arbeidsgruppen at SFL burde føre til etablering av en egen sentralt plassert enhet for fleksibel læring ved UiO.

I etterkant av en høringsrunde internt ved universitetet, foreslo imidlertid universitetsdirektøren at SFL burde ha et fokus på insentivordninger og stimuleringsmidler, og begrunnet i et ønske om rask implementering ble SFL foreslått opprettet gjennom en matriseorganisering med koordinatører mellom ulike avdelinger og aktører (se vedlegg for dagens organisasjonsstruktur for SFL). Forslaget om ett sentralt sted å henvende seg (”one-stop-shopping”) ble derfor forkastet (UiO 2002b: 7). Det ble imidlertid understreket at samordning og koordinering av eksisterende ressurser fremdeles var viktig, og at lokal utvikling i stor grad var avhengig av dette.

Hovedaktiviteten i SFL har siden opprettelsen i 2003 bestått i utarbeidelsen av årlige handlingsplaner og utlysninger av prosjektmidler som fagmiljøer ved universitetet fritt kan søke på i samråd med eget fakultet.

Ser man dette i forhold til de strategiene som eksisterer når det gjelder ”top-down” og ”bottom-up” organisering, kan man argumentere for at SFL ved Universitetet i Oslo kan sies å tilhøre det sistnevnte perspektivet. Strategien, som i første rekke går ut på å tildele stimuleringsmidler og initiere konkrete, enkeltstående prosjekter i ulike fagmiljøer, kan sies å være tilpasset en erkjennelse av at ny teknologi kan ha svært ulik betydning og ulik

anvendelse i ulike fagmiljøer (se også OECD 2005). Slik sett er ”Strategi for fleksibel læring” også en ”strategi for fleksibel implementering”.

Sett i forhold til den horisontale integreringen, antyder selve navnet på strategien at tenkningen rundt ny teknologi er basert på at ”fagligheten” og ikke ”teknologien” skal stå i sentrum. Dette synes man i stor grad å ha fått gjennomslag for. I en tidligere evaluering av noen utvalgte prosjekter som har fått støtte fra SFL understreker eksempelvis mange deltakere i prosjektene viktigheten av at pedagogiske målsettinger danner grunnlaget for valg av teknologi, organisatoriske løsninger og støttestrukturer (Borgan 2006), men selvfølgelig støttet av enkel teknologi og gode støttestrukturer (se også Arneberg 2006). Argumenterer man for at organisasjonslæring avhenger av samspillet mellom teknologi, organisasjonsformer og pedagogikk (Stensaker et al. 2007), synes premissene for dette samarbeidet i hovedsak å være på de vitenskaplige ansattes premisser, og på det lokale nivå. Den utfordring man kan hevde at SFL dermed står overfor, er at utvikling av ansattes kompetanse og motivasjon ikke bare vil være et lokalt ansvar, men en prosess som er tett relatert til universitetets overordnede personalpolitikk. I relasjon til dette kan man også argumentere for at ambisjonen om overordnet organisasjonslæring tilsier at noen på sentralt hold har et ansvar for koordinering og kommunikasjon i forhold til de initiativ og erfaringer som gjøres lokalt.

SFL er med andre ord en strategi som er preget av ”bottom-up” implementering og ”faglighet”. Spørsmålet er imidlertid om dette har bidratt til den ønskede vertikale og horisontale integrasjon.

3 Aktiviteter og prosjektprofil

I dette kapittelet er fokus i fremste rekke på de prosjekter som har fått støtte via SFL. Sentrale spørsmål som vurderes under er hvorvidt prosjektstøtten som er gitt samsvarer med de overordnede mål som har vært satt for SFL, samt hva som typisk kjennetegner prosjektene som faktisk har mottatt støtte.

3.1 Prosjektutlysning, prosjektinitiering og oppfølging

Strategi for fleksibel læring er formelt styrt av en koordinator (i 50 prosent stilling) som rapporterer til universitetsstyrets studiekomiteé - som er det organ som fatter de formelle vedtak knyttet til SFL. Koordinator er støttet av en referansegruppe bestående av sentrale støttemiljøer for SFL:

- USIT v/gruppen for digitale læringsomgivelser (DML)
- Studieavdelingen v/UNIVETT
- Intermedia
- PFI v/fagområdet for universitetspedagogikk
- Universitetsbiblioteket

Funksjonene til koordinator og referansegruppen er todelt: de utarbeider retningslinjene til den årlige utlysningen av midler knyttet til SFL, samt at de også skal fungere som støtte for prosjekter som får tildelt midler. I forhold til sistnevnte funksjon, kan koordinator be de ulike miljøene over om å bistå ulike prosjekt.

Vurderes man de årlige utlysningene i forhold til de rammer som har vært definert for satsingen, synes det å være høy grad av samsvar mellom de skisserte målene for tildelingen og de utlysningene som har vært foretatt. Ikke minst kan man se dette i forhold til at den fra starten av intenderte dreiningen av midlene mer rettet mot EVU-prosjekter i slutten av programperioden i høy grad har funnet sted. Samtidig synes SFL her å ha operert med en relativt ”åpen” definisjon av EVU idet mange prosjekter kan karakteriseres som ”blended learning” – en kombinasjon av nettbasert og oppmøtebasert undervisning og læring. Dette synes imidlertid fornuftig ut fra at EVU-virksomhet i stadig større grad kombineres og inngår i mer ordinære studietilbud der forskjellen mer er knyttet til finansiering enn til det substansielle innholdet i tilbudet som gis.

Sett utenfra kan man også se en utvikling over tid når det gjelder selve utlysningsteksten i de årlige handlingsplanene. Fra å være en veldig åpen tekst i 2003 viser en gjennomgang av utlysningene at man etter hvert både har blitt tydeligere på å spesifisere hvilke kriterier som er sentrale i forhold til å bli vurdert som aktuelle for SFL-satsingen, samt at man også tydeliggjør selve ”prosjektkategoriene” bedre. Siden ”fleksibel læring” i utgangspunktet er et veldig inkluderende konsept, kan det derfor være vanskelig å foreta en sammenligning mellom og rangering av prosjektforslag. Dette har koordinator og referansegruppen løst

ved å utvikle prosjektkategorier som eksempelvis ”læringsfremmende vurderingsformer” og ”medierike læringsressurser” som bidrar til at tilnærmet tematisk like prosjekter også lettere kan bli vurdert komparativt. Både koordinator, referansegruppen og ulike informanter fra fagmiljøene synes positive til denne utviklingen som synes å være et resultat av åpne og tidvis spenningsfylte diskusjoner i referansegruppen om forhold knyttet til balansen mellom teknologi og pedagogikk, standardisering og utvikling. Sett utenfra har disse diskusjonene gitt rimelig balanserte kompromisser og rimelig konstruktive løsninger. Siden referansegruppens formål nettopp har vært å balansere ulike dimensjoner knyttet til hva SFL ”skulle være” kan det sies at referansegruppen her har ytt verdifulle bidrag.

Et sentralt trekk ved SFL er at de utlyste midler ikke er tiltenkt å fullfinansiere de ulike prosjektene. SFL har hele tiden lagt opp til et spleiselag med de lokale miljøene som søker støtte, der miljøene selv må ha en 50 prosent egenandel i prosjektene. En slik finansieringsmodell kan både ha styrker og svakheter. Styrkene er knyttet til at det lokale miljøet selv må utvikle et eierskap til prosjektet man søker om siden det faktisk innebærer lokale budsjettprioriteringer. En slik tilnærming kan eksempelvis bidra til at lokal ledelse i større grad blir koplet til SFL-satsingen enn hvis prosjektene var fullfinansiert ”utenfra”. Samtidig kan høy egenandel også være et hinder for deltakelse for enkelte miljøer, ikke minst de miljøer som føler seg presset økonomisk, eller som har en størrelse som gjør at ”frie midler” kan være vanskeligere å fremskaffe. Dette kan ha bidratt til at man gjennom denne måten å finansiere SFL på ikke har ”truffet” alle enheter like godt.

Samtidig har det vært nedlagt et betydelig arbeid knyttet til opplæring og kompetanseheving av fagmiljøene i forhold til SFL. Det har således vært gjennomført en årlig ”søkerseminar” for potensielle søkere, og i forhold til de prosjekter som har vært innvilget støtte foreligger det flere kompetansehevingstilbud som kan bidra til å introdusere utfordringer knyttet til å ta i bruk ny teknologi i undervisning og læring. Dette er et tiltak av potensielt stor betydning fordi det kan bryte ned barrierene for de personer som ønsker å gjøre noe på teknologisiden, men som føler at man ennå ikke er over terskelen for å ta i bruk dette virkemidlet. De mest sentrale kompetansehevingstiltakene som gjennomføres regelmessig er:

- DML-gruppens IKT-pedagogiske kurs
- UNIPEDs kurs i IKT i læring og undervisning

I tillegg har det enkelte prosjekt spesielle kontaktpersoner som skal følge opp den enkelte prosjekt i forhold til behovet for teknisk og/eller pedagogisk støtte. Disse personene kan ha ulik organisatorisk tilhørighet, og kan derfor ha tilholdssted ved Intermedia, ved USIT eller ved PFI. Dette er i tråd med hvordan SFL var tenkt organisert, der fleksibel læring også skulle utvikles ved hjelp av fleksibel organisering. Selv om dette kan fungere, er det også en noe sårbar støtteform siden oppfølgingen mer er knyttet til enkeltpersoner enn en bredere organisasjon.

3.2 Prosjektprofil

Vurderer man den årlige søknadsmengden til SFL, synes den å være god. Basert på SFLs egne opplysninger er status når det gjelder søknader og tildeling som følger:

- I 2003 ble det utlyst 2 100 000 kroner. 30 søknader fra ulike miljøer ved UiO på til sammen 5 920 039 kroner. 17 prosjekter ble tildelt midler.
- I 2004 ble det utlyst 5 140 000 kroner. 43 søknader fra ulike miljøer ved UiO på til sammen 13 500 442 kroner. 32 prosjekter ble tildelt midler.
- I 2005 ble det utlyst 4 900 000 kroner. 38 søknader fra ulike miljøer ved UiO på til sammen 9 648 686 kroner. 25 prosjekter ble tildelt midler.
- I 2006 ble det utlyst 5 millioner kroner. Av disse var 2 millioner kroner avsatt til prosjekter innen etter- og videreutdanning, og 3 millioner til prosjekter innen ordinære studier. 43 søknader fra ulike miljøer ved UiO ble registrert innen fristen, med en samlet søknadssum på 9 740 951 kroner. 25 prosjekter ble tildelt midler.
- For 2007 ble det samlet lyst ut 4,5 millioner kroner til fleksibel læring i ordinære studier og i etter- og videreutdanningstilbud. 29 søknader ble registrert, og av disse ble 21 innvilget.

Totalt sett har altså SFL mottatt 183 søknader i programperioden, der 120 prosjekter har fått innvilget støtte – en innvilgelsesprosent på 66 – noe som må sies å være akseptabelt hvis man sammenligner med andre åpne søknadsprosesser. Samtidig betyr dette at 63 prosjektsøknader ikke fikk støtte i perioden. Dette tallet er neppe reelt siden NIFU STEP er kjent med at avslåtte søknader har blitt bearbeidet og sendt inn på nytt året etter, noen ganger med et positivt resultat, men det betyr likevel at det er et betydelig antall søknader som ikke har nådd opp i konkurransen om midler.

På spørsmål til koordinator og referansegruppen om antall innvilgede søknader tilsvarende det faglige kvalitetsnivå man ønsker å ligge på, er svaret at et antall kvalitetsmessige gode søknader ikke har nådd opp grunnet de budsjettmessige rammene som SFL har måttet forholde seg til. Uten at NIFU STEP har hatt anledning til å vurdere hva som har skjedd med de prosjektideer som fikk avslag, indikerer avslagsprosenten at interessen for SFL har vært stor, og at de bevilgede midler ikke har tilsvart det behov som miljøene selv mener er tilstede for utvikling på teknologifeltet.

Ser man nærmere på de bevilgede summer, er støtten til det ”gjennomsnittlige prosjekt” på mellom 160.000 – 200.000 kroner i programperioden. I programperioden har også støtten til det enkelte prosjekt økt fra rundt 120.000 kroner i gjennomsnitt i 2003 til noe over 214.000 i gjennomsnitt per prosjekt i 2007.

Samtidig kuttes det også i bevilgningene til prosjektene hvis man tar utgangspunkt i de midler som det i utgangspunkt søkes om. Mange innvilgende prosjektene synes å få redusert sin støtte i forhold til det man har bedt om – selv om god del prosjekter også får de midler man opprinnelig har bedt om. I den grad man kan snakke om en ”tildelingsstrategi”

så synes altså den å være at begrunnelsen for å ikke støtte en tredjedel av prosjektene rett og slett er fordi man ikke ønsker å fordele ressursene for tynt utover, og at man ønsker at prosjektene skal være av en viss størrelse. Profilen på tildelingene til SFL kan dermed noe spissformulert sies å være at: en tredjedel får avslag, en tredjedel kutt i ressursrammene, mens en tredjedel får det man ber om.

Når det gjelder søknadenes innholdsmessige profil, så er det en utfordring å prøve å kategorisere dette. Det er flere grunner til dette: bruken av ny teknologi er for det første ikke deterministisk, og fokus og innretning på prosjektene kan dreies over tid. Teknologibruk som opprinnelig var tiltenkt et spesielt formål, kan også i praksis vise seg å ha andre effekter enn de intendert. Den web-baserte ”selvevalueringen” som inngikk som en del av evalueringen av SFL, kan imidlertid gi noen inntak i forhold til en kategorisering av prosjektene. Et første inntak til kategorisering er knyttet til fakultetstilhørighet på innvilgede prosjekter. Her markerer fire fakulteter seg med å ha mange SFL-støttede prosjekter: HF, Med.fak og Matnat. og UV-fakultetet. Ut fra dette synes SFL å ha et spredningsproblem: Man er godt kjent og har godt fotfeste i enkelte deler av universitetet, mens man har slitt mer med å få til prosjekter på andre fakulteter på teknologifeltet. En annen type kategorisering som kan gjøres er i forhold til det enkelte prosjekts hovedformål. Her ble prosjektlederne bedt om å kategorisere eget prosjekt i henhold til to (ikke gjensidig utelukkende) dimensjoner: om hvorvidt prosjektet har vært ”distribusjonsorientert” eller ”fagorientert”. Prosjektlederne sto fritt til å krysse av for begge kategorier om man ønsket dette. Fordelingen av svarene indikerer at flesteparten av de innvilgende prosjektene kan sies å være ”fagorientert” (76%). Rundt halvparten (47%) av respondentene svarte at deres prosjekt var ”distribusjonsorientert”. Uten at man skal gjøre et stort poeng ut av dette skillet, tyder det sterke fokuset på fag at mange av prosjektene har sitt utspring i en disiplininteresse, og der teknologien ikke ses som et mål men et middel for å realisere faglige ambisjoner.

At mange prosjekter likevel karakteriseres av å være ”distribusjonsorientert” kan høyst sannsynlig koples til universitetets forhistorie knyttet til å styrke bruken av teknologi i undervisning og læring gjennom bruk av såkalte LMS-systemer (”Fronter” – se kapittel 2). Antydningen om at mange prosjekter i SFL-satsingen både har et faglig og et distribusjonsfokus kan således være et uttrykk for at Fronter- og SFL-satsingen har vært utfyllende satsinger: mens noen av prosjektene har en tydelig kopling til Fronter, er andre prosjekter mer frittstående utviklingsprosjekter som ikke er tenkt avhengig av en spesiell teknologisk plattform. At dette samtidig synes å ha generert en spenning mellom behovet for standardisering og behovet for utvikling, er noe som vil diskuteres mer utførlig senere.

3.3 Kunnskapsspredning og erfaringsoppsamling

Selv om 120 prosjekter har fått støtte i forbindelse med SFL (inklusive 2007 tildelingen), kan omfanget av SFL likevel sies å være lite sett i forhold til størrelsen av universitetet som organisasjon. En sentral ambisjon i prosjektet har derfor vært å få til

kunnskapsspredning både mellom prosjekter og til organisasjonen i stort. I utgangspunktet har aktiviteten på dette feltet vært konsentrert om tre typer aktiviteter:

- De før nevnte søkerseminarene som avholdes i forbindelse med den årlige utlysingen av midler
- Erfaringsseminarer for miljøer som har mottatt støtte
- Større konferanser ment for et større publikum

Sett i forhold til den totale aktiviteten i SFL synes likevel kunnskapsspredningen å være noe nedprioritert i forhold til ”driften” av prosjektene. Kunnskapsspredningen har stort sett foregått gjennom erfaringsseminarer for involverte i prosjekter som har fått støtte. Disse har vært gjennomført en gang i året der et vesentlig element har vært gruppediskusjoner på tvers av fag og disipliner – noe mange i fagmiljøene synes har fungert godt. De informanter som har deltatt på disse samlingene er imidlertid godt fornøyd med seminarene. Et problem i forhold til disse seminarene er imidlertid at den kunnskapsspredningen som foregår skjer kun mellom personer som allerede har en interesse for å ta i bruk ny teknologi, og der man i liten grad har nådd personer ”utenfor” SFL.

De to konferanser som har vært arrangert i programperioden kan sies å nettopp være et forsøk på å nå personer utenfor SFL. Deltakelsen på disse konferansene kan sies å være god og med et bredt program ment å fange personer med ulikt interessefelt. Uten at NIFU STEP har hatt anledning til å vurdere nytten av disse konferansene, synes designet på dem og oppslutningen blant fagpersonell å indikere at disse har fungert godt. Hvorvidt konferanser generelt er velegnet som kunnskapsspredningsprosess er mer usikkert. Ikke minst kan det anføres at en mer kontinuerlig oppfølging av ulike fagmiljø kan sikre både at lokale utfordringer fanges opp, og miljøene har bruk av ny teknologi høyere på sin agenda. Her bør det imidlertid sies at SFL med den nåværende ressursramme og personellsituasjon ikke har hatt stor mulighet til å drive systematisk kunnskapsspredning i programperioden. Det bør også anføres at SFL har jobbet systematisk med å få utviklet et oversiktlig og informativt nettsted hvor ulike brukere kan få informasjon om SFL og de erfaringer som er høstet gjennom prosjektene som har fått støtte. NIFU STEP er også kjent med at det arbeides for å få utgitt en antologi med bidrag fra personer som har vært tilknyttet ulike prosjekter. Slik sett synes kunnskapsspredning å bli prioritert sterkere på slutten av programperioden.

4 Den vertikale integreringen av SFL

Som redegjort for i kapittel 2, vil *bottom-up* og *top-down* prosesser utgjøre viktige elementer i en vertikal integrering av SFL. I en *top-down* implementering av fleksibel læring, for eksempel med utgangspunkt i et ønske om effektivisering og styring av undervisningsvirksomheten, vil mulighetene for lokal tilpasning begrenses. På det lokale plan kan det være større oppmerksomhet om de pedagogiske og disiplinære utfordringene, noe som tilsier *bottom-up* implementering. Som det ble poengtert i kapittel 2, vil en vellykket implementering av ny teknologi i høyere utdanning være avhengig av en god balanse mellom *bottom-up* og *top-down* aktiviteter, oppfølging og ansvar.

4.1 Betydningen av vertikale støttefunksjoner for SFL

På spørsmål til prosjektlederne som har drevet igjennom ulike SFL-prosjekter i programperioden understrekes da også poenget om at sentrale støttefunksjoner synes å være en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å få drevet igjennom prosjektene. Et viktig unntak her er imidlertid betydningen av den økonomiske støtten – der tabell 1 sterkt indikerer viktigheten av de øremerkede SFL-midlene for at prosjektet i det hele tatt ble gjennomført.

Tabell 1: Betydningen av ”vertikal støtte” for prosjektgjennomføring. N = 49. Prosent.

Hvilke faktorer har vært avgjørende for prosjektets måloppnåelse?	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Økonomiske ressurser	6	22	69
Rådgivning fra sentrale støttetjenester ved UiO	31	39	18
Organiseringen og arbeidsdelingen ved UiO	33	22	8
Ansvars- og oppgavedeling mellom eget fagmiljø og sentrale støttetjenester ved UiO	27	39	14
Kontakt og oppfølging fra det teknisk-administrative støtteapparatet ved fakultetet	20	29	31

Som tabell 1 viser, er også rådgivning og ansvars- og oppgavedeling mellom eget fagmiljø og sentrale støttetjenester sentralt ved universitetet vurdert som viktig. Godt over halvparten av prosjektlederne hevder at dette ”i noen grad”/”i stor grad” har vært viktig. Samtidig antyder tabellen at også fakultetene spiller en viktig rolle i den vertikale støttelinjen. Mange prosjektledere mener at kontakt med og oppfølging fra teknisk-administrativt støtteapparat ved fakultetet har hatt betydning. Som en utfyllende kommentar til dette synes det her å være en forskjell på de fakulteter som har hatt en

spesifikk person med ansvar for SFL på det enkelte fakultet, herunder også i forhold til variasjoner i hvordan fakultetets ledelse engasjerer seg når det gjelder bruk av ny teknologi (se også Arnesen 2006: 27, 30). Intervjuene med ansatte og de som har drevet prosjektene gir støtte til det synspunkt at slike personer har gjort en viktig innsats, også når det gjelder å koordinere innsatsen mellom prosjekter på samme fakultet.

4.2 Spenninger mellom lokale og sentrale hensyn i implementeringen

Samtidig kommer det fra intervjuene med ansatte på fakultetene også enkelte spenninger til uttrykk i omtalene av forholdet til sentrale aktører, selv om det heller ikke er vanskelig å finne eksempler på anerkjennelse av arbeidet som gjøres fra sentralt hold i satsingen på fleksibel læring. InterMedia blir av flere informanter omtalt som en god støttespiller i utviklingsarbeidet. Kritikken handler derimot om manglende oppfølging av initiativ, manglende respons på henvendelser eller avtaler om fremtidig samarbeid eller kontakt, forventninger som ikke er innfridd og en tendens til at initiativ ”renner ut i sanden”. Dette handler om forventninger til hjelp med distribusjon eller til kvalitetssikring av produkter som er utviklet under satsingen for fleksibel læring. Uten en slik innsats i etterkant av det faglige arbeidet, mener enkelte, vil innsatsen og ressursene som er investert stå fare for å være bortkastet. Fremfor alt synes imidlertid spenningene å handle om uenigheter med hensyn til valg av teknologi eller programvare. Et eksempel på kritikk av Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT) er å finne i Mikalsen (2006). Kritikken handler om det forfatteren kaller ”utviklingsproblemer” hos USIT for anskaffelse av ny teknologi.

Intervjumaterialet i denne evalueringen gir flere eksempler på lignende konflikter med USIT, selv om informantene på fakultetsnivå også har uttrykt forståelse for USITs restriktive holdning til nye teknologiske løsninger gitt deres sentrale oppgave når det gjelder å opprettholde et pålitelig og stabilt nettverk for alle ved universitetet. Lokalt kan en imidlertid være opptatt av andre hensyn:

Det kan være stor mental avstand til enkelte av de sentrale enhetene. USIT er en propp i systemet. (...) Vi fikk ikke lov av USIT å ta i bruk noe vi trengte for å ha nødvendig funksjonalitet. Det blir ofte litt dogmatisk.

Også i andre utsagn kan en identifisere det samme spenningsforholdet, eller det som for de lokale aktørene har fortonet seg som et dilemma mellom ulike teknologiske løsninger. Ved medisinsk fakultet valgte en å satse på USITs løsning i utviklingen av prosjektet om diagnostisering av selvmordsfare, noe som etter hvert viste seg å være et riktig valg. I denne beretningen blir det lagt vekt på at det er begrenset hva en selv kan lage, og at det lett kan bli amatørmessig dersom en ikke får profesjonell hjelp.

Et forslag til en ordning som kunne tilgodese begge parter og imøtekomme både de sentrale aktørenes ansvar for sikkerhet og de lokale partenes behov for utvikling, kom frem

i et annet av intervjuene med ansatte. Det ble poengtert at det ville være en god hjelp i vurderingen av tekniske løsninger dersom en kunne ha et lite antall datamaskiner utenfor nettverket til utforskning av ulike muligheter for å skape nye produkter for fleksibel læring, og hvor en slapp å ta hensyn til faren for virus. Vi har også hørt om forventninger til at sentrale aktører skulle ta over oppgaver som de faglige prosjektmedarbeiderne selv ikke har kompetanse til å gjøre. Det kan tenkes at disse forventningene ligger utenfor det som sentrale aktører oppfatter som sitt ansvarsområde. I så fall kan alle parter tjene på at ansvars- og oppgavefordeling mellom partene gjøres tydeligere.

4.3 Symbolverdien ved SFL

På spørsmål om hva som har vært positivt og negativt i erfaringene fra SFL, og hva en bør huske på i en eventuell videreføring av satsingen, har flere synspunkter kommet til uttrykk. En av informantene poengterte at selve satsingen med de økonomiske ressursene som stilles til rådighet har stor verdi, også som et signal om at dette er noe Universitetet i Oslo prioriterer høyt.

Det finnes ellers mange synspunkter på ordningen slik den er utformet i dag. Enkelte hevdet at det er en fornuftig ordning at instituttene skal skyte til egne midler i et prosjekt for fleksibel læring, men at regelen om 50 prosent egenandel vil virke ulikt for ulike institutter når noen institutter har mindre økonomisk handlefrihet, eksempelvis relativt små institutter. Det ble ellers pekt på at de timene som går med til utvikling av prosjekter for fleksibel læring burde reflekteres i arbeidspliktregnskapet.

Satsingen er kjempeflott, men man må også anerkjenne det, og det må komme fra de vitenskapelig ansatte selv. Med administrativt ansatte finnes det en grense, det kan komme noen og si at nå har jeg ikke lov å jobbe mer, men for en vitenskapelig ansatt, der er det ingen grense for hvor mye man kan gjøre hvis man vil, det er bare det at det kommer i tillegg til alt annet. Og det burde synes på arbeidspliktregnskapet.

At satsingen på fleksibel læring ikke er reflektert i ansettelsespolitikken av vitenskapelig ansatte ved universitetet, var også et ankepunkt fra enkelte. De kunnskapene og ferdighetene som premieres i ansettelsespolitikken resulterer i mer av den kompetansen en allerede har, mens kompetanse og erfaring fra utvikling av prosjekter for fleksibel læring er vanskeligere å finne, og de som har slik kompetanse står ofte i fare for å gå ut i arbeidsledighet når det konkrete prosjektet er slutført, ble det hevdet. Dette er et aspekt i diskusjonen om kontinuitet i satsingen, som også handler om at kompetansen ikke alltid avleires på instituttnivå, noe som er tema i neste kapittel.

4.4 Fysiske rammebetingelser

Et forhold som ikke bare angår lokale versus sentrale aktører, men som handler om romlig organisering og forutsetninger for å drive fleksibel læring, ble berørt av flere i intervjuene ved fakultetene. En kan også observere forskjeller mellom fakultetene i beskrivelsene av de fysiske betingelsene. Både fra Humanistisk fakultet og fra Samfunnsvitenskapelig fakultet, ble det pekt på at bygningene ikke alltid er hensiktsmessige for å ta i bruk ny teknologi herunder det forhold at det konkrete utstyret ofte ikke er på plass slik at det må rigges til ved hver anledning. Dette innebærer at en foreleser må oppsøke et bestemt kontor for utlån av utstyr, bære med seg kofferten til det aktuelle undervisningsrommet, rigge til og håpe at det fungerer. For ansatte som i utgangspunktet ikke er overbevist om at IKT vil være til hjelp i deres undervisning, vil kravet til egen innsats for å få det installert, representere enda en hindring, ble det hevdet. Det finnes heller ikke nok grupperom for studenter som er utrustet for bruk av mer avansert teknologi.

Dette problemet er også viet oppmerksomhet i den første artikkelsamlingen fra SFL. Engen (2006) beskriver forskjellen mellom på den ene siden: et godt utstyrt institutt og fakultet (SV) med hensyn til datamaskiner og infrastruktur for kontormaskiner og studentterminaler, og på den andre siden: mangelen på grupperom med IKT-utstyr hvor studentene kunne sitte sammen ved en datamaskin og jobbe på et felles prosjekt. Engen konkluderer med at infrastrukturen rundt undervisningen er tradisjonelt organisert, og at det ikke er lagt til rette for noe større innslag av samarbeidslæring.

Fra juridisk fakultet gis det en litt annen beskrivelse. I sammenheng med oppussingen av Urbygningen i sentrum, så en muligheten for å ruste opp med teknologisk utstyr i auditorier og seminarrom. Men selv om utstyret var på plass, førte dette ikke til at det automatisk ble tatt i bruk av foreleserne. En teknisk/administrativt ansatt fortalte at det hadde vært avgjørende å fjerne over-head prosjektorene for at foreleserne skulle våge å gi seg i kast med de nye mulighetene. Dette tyder på at den romlige organiseringen er en viktig betingelse for fleksibel læring, men at dette ikke er tilstrekkelig for å komme i gang. Som Engen (op. cit.) formulerer det: Tilgangen til datamaskiner og netjtjenester stimulerer ikke i seg selv til pedagogisk bruk av IKT.

5 Den horisontale integreringen av SFL

I dette kapitlet handler det om relasjonene mellom ulike aktører lokalt, det vil si mellom ledelse og vitenskapelig og teknisk/administrativt ansatte, det faglige samarbeidet mellom kolleger og mellom faglig ansatte og studenter.

5.1 Betydningen av horisontale støttestrukturer for SFL

På samme måte som prosjektlederne for det enkelte prosjekt ble spurt om betydningen av vertikale støttestrukturer for gjennomføringen av SFL, ble de også spurt om betydningen av noen organisatoriske og kulturelle faktorer for gjennomføring i eget miljø/institutt. Svarene fra prosjektlederne er gjengitt i tabell 2:

Tabell 2: Betydningen av horisontale støttefunksjoner for prosjektgjennomføring. N = 49. Prosent.

Hvilke faktorer har vært avgjørende for prosjektets måloppnåelse?	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Organiseringen og arbeidsdelingen på instituttet	12	31	37
Engasjement for prosjektet fra ledelsen ved eget institutt	20	27	41
En godt utviklet prosjektidé	2	16	80
Innsats fra ildsjeler i eget fagmiljø	2	12	80
Kultur for samarbeid og kunnskapsdeling i fagmiljøet	18	39	33

Sammenligner man vertikale og horisontale støttestrukturer fremkommer det at prosjektlederne mener at forhold "nærmest" en selv har størst betydning. Dette er ikke overraskende ut fra at det er aktiviteten i det daglige som nok setter størst spor etter seg i vurderingen av det enkelte prosjekt. Samtidig er vektleggingen av en godt utviklet prosjektidé også noe som indirekte kan ha sammenheng med de sentrale støttestrukturer, ikke minst sett ut fra det faktum at man årlig har arrangert sentrale søkerseminarer for potensielle søkere til SFL. Selv om fokuset på prosjektidé og ildsjeler er sterkt, er det imidlertid også en tydelig tendens at det er flere faktorer som må fungere i et samspill i forhold til gjennomføring: organisering internt på instituttet, engasjement fra ledelsen, og samarbeidskulturen i miljøet trekkes frem av flere som potensielt sentrale forhold. Men, som det fremgår i neste avsnitt, er det flere dimensjoner som kan være hemmende og fremmende i denne sammenhengen.

5.2 Kollegialt og faglig samarbeid

Det varierer hvordan de som vi har snakket med på de ulike fakultetene, og som er involvert i prosjekter for fleksibel læring, omtaler kollegenes engasjement i det de holder på med. Enkelte har uttrykt at fagfellene ved instituttet ikke har anelse om og heller ikke særlig stor interesse for hva deres prosjekt innenfor fleksibel læring dreier seg om. Forklaringen er gjerne at alle er mest opptatt med sitt. Vårt materiale gir støtte til at Borgan (2006: 42) er inne på noe viktig når hun fremhever at UiO blant ansatte oppfattes å være preget av en kultur som kan karakteriseres som nokså individualistisk. Borgan fremhever at dette særlig gjelder spørsmål om undervisningen i en setting hvor forskningsarbeid har høyere prioritet.

Andre blant våre informanter har fortalt om stor entusiasme fra kollegene, spesielt når disse får innblikk i hva en har oppnådd i prosjektet. Positiv respons og støtte fra den lokale ledelsen synes også ofte å komme i begeistring over et vellykket prosjekt. Det er ikke dermed sagt at støtte og oppmuntring ikke er der på forhånd, men det synes som et godt produkt gir ledelsen grunnlag for å slå fast at dette er noe en ønsker å satse på. Også i erfaringsdelingen mellom prosjekter fremhever enkelte blant våre informanter at det mest verdifulle og inspirerende for dem som deltakere, ville være å få innblikk i hva en har fått til i andre prosjekter.

Samarbeidet mellom personer lokalt som har henholdsvis teknisk og vitenskapelig kompetanse, fremstår som smidigere og preget av større gjensidig forståelse, i alle fall bedømt ut fra omtalene som er gitt i de fakultetsvise gruppeintervjuene. Dette fremstår i kontrast til hvordan mange av de samme informantene omtaler forholdet til sentrale aktører, hvilket er referert i forrige kapittel. Vi finner eksempler på at teknisk/administrativt personale gir avgjørende autoritet til de vitenskapelig ansatte når det gjelder utviklingen av en idé:

Det viktigste er at man har en vitenskapelig ansatt med litt teknisk anlegg. Det var det som skjedde i vårt prosjekt, og det var derfor det gikk så bra. Det må være et fagmenneske med en idé som er igangsetter, pluss at man gjerne må se noen gode eksempler først.

Det blir også uttrykt bekymring for at fleksibel læring er noe de yngste innenfor det vitenskapelige personalet er mest opptatt av, men som en informant hevder:

De trenger å samarbeide med en professor, det ville gjøre en forskjell på kvaliteten på FL-prosjekter. Som kvalitetssikrer er en professor veldig viktig, men professorene får ikke noe igjen for å delta på dette, og det er veldig negativt.

Dette er i resonans med uttalelser fra en av Borgans (2006: 40) informanter som peker på at det finnes en ideell rekkefølge: en bør tenke først fag, så didaktikk og deretter teknikk og

ikke sette teknikken først, som den samme informanten mener er den mer typiske tenkemåten ved UiO.

Fra de fakultetsvise gruppeintervjuene er det også kommet frem at det er en fordel om personene som samarbeider om et prosjekt, har arbeidsplass i nærheten av hverandre. Informantene gir også uttrykk for at dette fremstår som et paradoks i utviklingen av fleksible læringsformer, men som det ble poengtert, man trenger å se og peke på det samme skjermbildet for å kunne diskutere det man ser. Som en del av problemet med midlertidige, prosjektbaserte tilsetninger, kan en også komme til å bli stilt overfor den utfordringen det er å utvikle et prosjekt når medarbeiderne har arbeidsplass i ulike land, noe som gjør arbeidsprosessen relativt krevende.

5.3 Faglig ansatte og studenter

Et rasjonale for implementering av SFL er at satsingen skal støtte opp under sentrale målsetninger for Kvalitetsreformen, hvor blant annet stikkordet studentaktive læringsformer står sentralt. Den kvantitativt orienterte selvevalueringen gir klare holdepunkter for at en har lyktes med dette innenfor mange av prosjektene (se også tabell 3): To av tre sier seg helt enige eller litt enige i at prosjektet har bidratt til at studentene (sammen eller enkeltvis) arbeider på en mer aktiv måte med faget enn de ellers ville ha gjort, mens den siste tredelen stiller seg nøytral til utsagnet.

Tabell 3: Prosjektene betydning for studentenes arbeidsformer og læring. N = 49. Prosent.

	Litt og helt uenig	Vet ikke/nøytral	Litt og helt enig
Prosjektet har bidratt til at studentene (sammen eller enkeltvis) arbeider på en mer aktiv måte med faget enn de ellers ville gjort	2	31	67
Prosjektet har bidratt til bedre oppfølging av studentene	12	35	53
Prosjektet har bidratt til utvikling av nye arbeidsformer studentene imellom	13	25	62
Prosjektet har bidratt til å inkorporere flere og/eller andre eksamensformer enn de som har vært brukt tidligere	43	35	23

Over halvparten av respondentene gir også støtte til utsagnet om at prosjektet har bidratt til bedre oppfølging av studentene, og mer enn halvparten sier seg litt eller helt enige i at prosjektet har bidratt til utvikling av nye arbeidsformer studentene imellom.

I intervjumaterialet fra samtalene med vitenskapelig og teknisk/administrativt personale ved de ulike fakultetene i denne evalueringen, kommer det interessante synspunkter til uttrykk når det gjelder spørsmål om hva studentene trenger. Nokså gjennomgående ble det pekt på at studentene må aktiviseres. En informant la også vekt på at aktivisering av studenter krever at en tenker igjennom og forbereder hvordan dette skal skje:

Aktivisering krever mye forberedelse fra den som er faglig ansvarlig. Man skal finne spørsmål som passer, nivået kan ikke være for lavt, da blir de ikke engasjert, men heller ikke for høyt.

Flere av informantene ga uttrykk for at studentene er annerledes enn de var før, de må aktiviseres hele tiden, de er ikke selvgående og de synes ikke å være motivert ut fra typer av interesser som var fremtredende i eldre studentkull. En foreleser fremhevet at i et relativt arbeidskrevende fag, vil det være en desto større fordel for studentene om den fleksible læringen tilrettelegger for at de kan spare tid og får konsentrere seg om det vesentligste i arbeidet med å tilegne seg faget. Flere av informantene la vekt på at de ikke hadde noen motforestillinger mot å underholde studenter eller legge til rette for at de skulle bli engasjert, som en kontrast til et slags credo fra eldre forelesere om at studentene må slite for å oppnå innsikt:

Man må ha et pragmatisk forhold til det. Jeg husker en professor som var inne på kontoret mitt og lurte på om han skulle legge ut forelesninger i Powerpoint. "Men," spurte han, "tror du at jeg da gir dem for mye?" Og jeg sa: "Men er ikke poenget at de skal få mest mulig?"

Det finnes ulike syn i intervjumaterialet på hvem studentene er og hva de trenger. Spesifikt om studentenes forutsetninger for å håndtere teknologien, ble det i ett av intervjuene fremhevet fra flere av deltakerne at en lett kan komme til å overvurdere studentenes ferdigheter.

De kunne ha skrelt bort en del, f eks i ClassFronter, det gjelder å gi dem akkurat det de trenger og ikke så mye mer. Så kunne man lagt på mer etter modulprinsippet. Jeg ser det når de skal levere hjemmeeksamener, da må vi ta det på telefon og skritt for skritt, hvor de skal trykke osv. Hvis de ser knappen "kopier til visningsportefølje" så spør de: er det JEG som skal gjøre det? Hvis det var mer skrelt ned til det nødvendigste ville terskelen vært lavere.

Også studenter ga uttrykk for at de ikke alltid håndterer de tekniske utfordringene. Fremfor alt var studentene i et av gruppeintervjuene opptatt av at selv om det er lagt til rette for at studentene skal kunne diskutere fag på nett, er det vanskelig å få dette til. Følgende sekvens fra et gruppeintervju med studenter fra SV viser dette:

- *Det er greit å diskutere med folk, men det er ikke så enkelt å gå ut på UiO sitt nett, forelesere kan sjekke hva du skriver vha studentenes id, og da får du en overvåkningsfølelse.*

- *Det er det at vi er på en måte første generasjon, de som kommer etter oss vil finne seg bedre til rette med det, for de er mer vant til det fra skolen.*
- *Om du er på et teorifag, da bruker man gjerne kollokviegruppe aktivt, og har ikke så stort behov for å diskutere på nettet.*
- *Nei, det fungerer ikke, man vil jo ikke drite seg ut faglig.*
- *Det der er kjernen i hva som er feil ved UiO. Jeg jobbet i Universitas, og da så jeg at studenter er veldig redde for å uttale seg om fag. Det gjelder generelt. Da Habermas fikk Holberg-prisen var det ingen studenter på sosiologi som ville kommentere det. Vi fikk en uttalelse fra en på filosofi, men på sosiologi var det ingen som turte å si noe. Det var bare helt taust. Det er som om det å diskutere fag det er lettere i den uformelle sfære.*
- *Ja, og da tenker jeg hva skal jeg bruke det chatterommet til? I alle fall ikke til fag, men kanskje burde man gjøre alt for at det ikke skal bli noe stort og hellig.*

Det er interessant at studenter viser til at det etter hvert vil komme yngre studenter som har større ferdigheter og finner seg bedre til rette på en nettbasert diskusjonsarena enn mange av deres egne jevnaldrede gjør. Uttalelsene tyder også på at innspill i en debatt på nettet oppfattes som noe formelt og varig, og noe en vil kunne bli bedømt ut fra, det gir en "overvåkningsfølelse" som en diskusjon i en kollokviegruppe tydeligvis ikke gir. Det er imidlertid interessant at disse studentene fra SV-fakultetet heller ikke har mye erfaring med å debattere på nettet.

Fra teologisk fakultet forteller en lærer om systematisk interaktivitet med krav til studenter om å levere notater på nettet og krav om at de kommenterer medstudenters tekster, noe vedkommende lærer hadde gode erfaringer med. Det kan synes som diskusjoner på nettet ikke er noe studentene gir seg i kast med før de eksplisitt blir bedt om det, altså er det igjen et spørsmål om aktivisering.

Mange av studenter vi har snakket med, har vært entusiastiske til de konkrete prosjektene som de har fått erfaring med, og de peker på hvordan dette har gitt dem et faglig utbytte som de vanskelig kunne fått på annen måte. På et mer generelt grunnlag er flere av studentene imidlertid noe nøkterne til nytten ved IKT i undervisningen. Enkelte vektla betydningen av at foreleserne er kompetente brukere av IKT. Det ble også uttrykt misnøye med overdreven bruk av effekter, dette virker bare distraherende. En student mente at Powerpoint-presentasjoner kan virke overdrevent forenklende og dermed fremmedgjørende i forhold til fagstoffet. Denne studenten så seg selv og medelevene som et offer for ...

... en overgangsperiode der alt skal gjøres tilgjengelig på nett, mens fokuset tas bort fra faget som er årsaken til at jeg er her"

Om forholdet til lærerne, mente studenter at muligheten for å sende en e-mail hadde gjort det lettere å opprette kontakt.

Når du kan skrive en mail, har du på en måte en inngangsport. Man føler at man stresser dem ikke. Og man kan få mer utfyllende svar enn når man stopper dem i gangen.

Alt i alt kan det synes som studentene som vi har snakket med, ikke er like entydig entusiastiske til bruk av IKT i undervisningen som tilfellet er blant de ansatte som har erfaring fra prosjekter under FL. Vi har imidlertid ikke noe helhetlig bilde av hva ansatte ved UiO mener, ettersom det er ansatte med tilknytning til fleksibel læring som har hatt interesse i denne evalueringen. Mange av de ansatte prosjektmedarbeiderne har på sin side fremhevet at de gjerne skulle ha hatt tid og ressurser i prosjektene til en systematisk evaluering fra studentenes side. Flere har gitt uttrykk for at de gjerne skulle ha foretatt en grundig gjennomprøving for å forbedre produktet til beste for studentene. Dette støtter også opp under poenget som er fremhevet i forrige kapittel når det gjelder den vertikale integreringen av IKT i undervisningen: Det gjelder å kunne føre prosjektet helt i havn – man har ofte utviklet interessante prosjekter, men klarer ikke alltid å integrere det som en naturlig del av undervisningen og læringen. Utfordringen her synes knyttet til fasen der de faglig sett mest sentrale medarbeiderne skal gi stafettpinnen videre til andre – både når det gjelder kunnskapsspredning og faglig integrering.

6 Effekter og samlet vurdering

Når man skal konkludere i forhold til SFL er det viktig å understreke at SFL i utgangspunktet ble sett på som en sentralt virkemiddel i implementeringen av Kvalitetsreformen ved Universitetet i Oslo. Når man skal vurdere effektene av SFL bør man derfor ikke undervurdere den drahjelp SFL også har fått av Kvalitetsreformen. Endringene i studiestruktur, vektleggingen på sterkere studentoppfølging og veiledning, moduleringen av studiene, og vekten som har vært lagt på initiering av nye studie- og læringsformer, er alle faktorer som understøtter SFL. Heller enn å problematisere relasjonen mellom SFL og Kvalitetsreformen, understreker denne symbiosen hvor viktig det er at endringer skjer på mange felt samtidig. Vurderingen av hvorvidt SFL er ”vellykket” kan derfor ikke isoleres fra andre parallelle prosesser. Med dette utgangspunkt kan en kortfattet gi følgende - noe spissformulerte - oppsummering av SFL:

Styrker:

- SFL har bidratt til å etablere nye former for studie- og læringsorganisering
- SFL har bidratt til større studentaktivitet i selve læringsprosessen, herunder nye former for samarbeid studentene imellom
- SFL har bidratt til å styrke studenter og vitenskaplig ansattes kompetanse i bruk av ny teknologi
- SFL har gjennom en finansieringsmodell som kombinerer sentrale insentiver med lokal prioritering skapt en kopling til ledelsen ved det enkelte miljø, og et større lokalt eierskap til prosjektene
- SFL har fungert som et flaggskip i forhold til å utnytte ny teknologi i undervisnings- og læringsøyemed – man har fått til mye med forholdsvis lite midler
- SFL har i første rekke bidratt til å etablere nye forbindelseslinjer mellom fagpedagogikk og teknikk (sentralt og lokalt ved universitetet) - der faglige ambisjoner har vært den sentrale drivkraften for mange prosjekter

Svakheter:

- SFL har i større grad vært et ”initieringsredskap” enn et redskap for integrering av prosjektene i ordinær undervisnings- og læringsvirksomhet
- SFL har ikke hatt nok ressurser og organisatorisk kapasitet til bistå alle prosjekter med tilstrekkelig hjelp og støtte underveis, en mulig årsak til at en ikke har nådd ut til alle fakulteter og miljøer
- SFL har vært svært avhengig av lokale ildsjeler – der man ikke ofte nok har klart å bygge en infrastruktur rundt det enkelte prosjekt
- Erfaringer fra SFL har i mindre grad nådd ut til universitetet generelt, mye spredning av kunnskap mellom prosjekter, i mindre grad ”utover” i organisasjonen

Punktene over diskuteres mer utfyllende i neste avsnitt.

6.1 En utfyllende diskusjon rundt styrker og svakheter ved SFL

Universitetet i Oslo har med SFL klart å få til et løft for bruken av ny teknologi i undervisning og læring. Selv om ikke alle prosjekter kan vise til de samme resultater, viser intervjuene og prosjektledernes egne vurderinger at man spesielt har klart å kople ny teknologi med nye arbeidsformer, studentoppfølging, samt nye måter å organisere den faglige virksomheten på (se også tabell 4). Som tabell 3 også viste, synes SFL å bidra til en mer aktive studenter, som også jobber sammen på nye måter. Dette er en spesielt viktig effekt fordi dette resultatet kan indikere en sterkere integrering av teknologi, organisering og læring. En viktig forutsetning synes imidlertid å være at den nye teknologien også har lave terskler i forhold til bruk (se også Arnesen 2006: 36). Her synes SFL å ha bidratt positivt i forhold til sentrale mål med Kvalitetsreformen – nye undervisnings- og læringsformer (se også Aamodt et al 2006). Sannsynligheten for at man gjennom SFL kan sette varige spor i organisasjonen er større gjennom en slik integrasjon. SFL har slik sett vært et viktig initiativ i implementeringen av Kvalitetsreformen ved Universitetet i Oslo.

Tabell 4: Prosjektledernes vurderinger av viktige direkte og indirekte effekter av prosjektet. N = 49. Prosent.

	Lite viktig	Middels viktig	Særs viktig
Bedre intern kommunikasjon	29	40	10
Initiert nye arbeidsformer i studentenes læringsarbeid	6	29	59
Gjort det lettere for studenter å få tilhørighet	50	19	13
Økt IKT-kompetansen blant de administrativt ansatte	33	29	8
Økt IKT-kompetansen blant vitenskaplig ansatte	25	37	29
Økt IKT-kompetansen blant studentene	22	43	33
Bedret oppfølging av studenter	25	35	33
Etablert arena for faglige debatter mellom studentene	33	31	14
Effektivisering av den interne kommunikasjonen	41	14	18
Nye måter å organisere den faglige virksomheten på	18	37	39

I forhold til andre viktige mål for SFL; herunder utvikling av IKT-kompetanse både hos studenter og vitenskaplig ansatte, ser man også at SFL vurderes positivt. Som tidligere nevnt har SFL-satsingen generert over 180 søknader i prosjektperioden, og selv om mange søknader utvilsomt kommer fra personer og miljøer som også tidligere har hatt en interesse

knyttet til bruk av ny teknologi, indikerer intervjuene at en god del av søknadene neppe hadde blitt utformet hvis det ikke hadde vært for SFL-satsingen. Slik sett har man ved relativt ”små midler” (støttebeløp på mellom 160.000 – 200.000 kroner i snitt) klart å få økt fokus på bruk av ny teknologi i undervisning og læring med SFL som et flaggskip i denne profileringen.

Samtidig ser man at effektene av SFL-prosjektene i liten grad har vært knyttet opp til studenttilhørighet eller etablering av faglige forum for studentene. Dette kan antyde en svakhet ved SFL - en svakhet knyttet til studenteierskap og koplingen mellom teknologi og et helhetlig læringsmiljø. Studentene aktiviseres, men synes fremdeles ikke å ha et eierforhold til teknologien. Noe av forklaringen kan være at studentdeltakelsen i utforming og implementering av SFL-prosjektene har vært varierende. Evalueringen har imidlertid avdekket at brukermedvirkning har vært sterkere vektlagt i de senere årene i SFL-satsingen. Dette er utvilsomt en viktig og riktig utvikling. Intervjuene med studenter og vitenskapelig ansatte indikerer at ”vellykkede prosjekter” oftere forekommer der man har klart å kople studenter til prosjektene i en tidlig fase.

Tabell 4 indikerer også at SFL-prosjektene har vært ”ikke-trivielle” på den måten at effektene ikke først og fremst er koplet til bedret intern kommunikasjon mellom vitenskapelig ansatte eller mellom ansatte og studenter. Dette er en typisk effekt som gjerne er et resultat av ulike former for LMS-systemer, og det forhold at SFL har lite effekter knyttet til kommunikasjon antyder, som indikert tidligere, at SFL-prosjektene generelt sett har hatt et sterkt fag/disiplinfokus. Her kan man konkludere at mange av prosjektene har bidratt til å skape viktige forutsetninger for en endret undervisnings- og læringspraksis.

Vurdert som virkemiddel er SFL imidlertid mer å betrakte som et ”initieringsverktøy” enn som et verktøy for organisasjonsendring. Som det også ble antydnet i kapittel 2, synes SFL med sin organisering å ha vært designet ut fra stikkord som ”bottom-up” implementering og ”faglighet”. Denne organiseringen har imidlertid bidratt til at den ønskede vertikale integrasjon i organisasjonen har blitt mindre vellykket. Mye tid og ressurser har gått med til de årlige utlysningene og tilhørende prosesser (søkerseminar, etc.), og man har hatt mindre tid og kapasitet til å følge opp prosjektene over tid. Selv om SFL av og til har gått inn og støttet prosjekter over flere år, indikerer mange intervjuer at SFL har vært viktig som ”utløser” av initiativ, men der SFL i mindre grad har fungert når det gjelder oppfølging over tid. Mange informanter hevder i intervjuene at det tar tid før nye initiativ er en naturlig del av undervisnings- og læringsopplegget i et miljø, og at kontinuerlig oppfølging over tid er nødvendig. Problematikken kan illustreres ved at mange prosjektledere mener at man har vært avhengig av ”ildsjeler” for å utvikle det enkelte SFL-prosjekt (se tabell 2). Selv om slike ildsjeler utvilsomt er viktige i initieringsfasen, er det også slik at faren for at prosjekter faller sammen er mye større når man er avhengig av slike enkeltpersoner. En sterkere organisasjonsmessig forankring, både lokalt og fra sentralt hold, er derfor viktig for å sikre kontinuitet. Intervjuene indikerer at oppslutning lokalt ofte først skjer når SFL-prosjekter kan vise til positive resultater. Med andre ord:

man ser først verdien av SFL-prosjektene i etterkant. Dette er et funn som kan relateres til Borgan (2006: 39) sin påpekning av at mange vitenskapelig ansatte kan ha stor motvilje mot endring, noe som er et problem når ny teknologi skal tas i bruk. Dette betyr at det er ganske viktig å ”lykkes” med prosjektene. Avhengigheten av ”ildsjeler” kan i et slikt perspektiv også ses på som en ganske stor sårbarhet ved mange SFL-prosjekter, der man rett og slett ikke har en god nok infrastruktur rundt det enkelte utviklingsprosjekt, og der sjansen for å ”mislykkes” dermed blir større.

Matriseorganiseringen til SFL sentralt kan her være en forklaring. Matrisestrukturen til SFL sentralt ble som kjent til som en følge av et ønske om rask implementering av Kvalitetsreformen. En koordinator i en 50% stilling, og en referansegruppe sammensatt av personer fra ulike sentrale kompetanseenheter knyttet til ny teknologi (USIT, Intermedia, og lignende) ble derfor den foretrukne løsning. Ut fra de rammer disse har måttet forholde seg til, er resultatet absolutt akseptabelt, men denne organiseringen er imidlertid først og fremst en organisering som har vært fokusert på ”initiering” og ikke på ”oppfølging”. Kapasitet og koordinering på oppfølgingsiden har uten tvil vært en utfordring i prosjektperioden og en vesentlig årsak til den innretning som SFL dermed har fått. Det forhold at SFL ikke har nådd ut til alle fakulteter og miljøer kan imidlertid også koples til mangel på kapasitet fra sentralt hold: I de miljøer der det i utgangspunktet er liten interesse for ny teknologi kreves det en mer aktiv ”pådriverrolle” fra eksternt hold.

Samtidig bør det understrekes at referansegruppen og koordinator har hatt en svært viktig funksjon knyttet til å gi SFL et balansert innhold gjennom de stadig forbedrede utlysningstekster, og den støtte som er blitt potensielle søkere til del gjennom årlige søkerseminarer. Slik sett understreker rollen til referansegruppen viktigheten av å integrere personer med ulikt ståsted og utgangspunkt når man skal stimulere til økt bruk av teknologi. Etableringen av referansegruppen og den organisatoriske koplingen mellom sentrale støttemiljøer som her har funnet sted, har på denne måten skapt en viktig forutsetning for et enda sterkere og mer integrert bruk av nye former for studieorganisering og læring ved bruk av ny teknologi.

Relatert til punktet om ”initiering” og organisering er det vår vurdering at SFL i mindre grad har maktet å vektlegge kunnskapsspredning av erfaringer fra prosjektene, og stimulering til økt bruk av teknologi generelt. En indikator på dette er eksempelvis at universitetet på tross av sin satsing på SFL ikke synes å være i bedre posisjon enn de andre norske universitetene i forhold til studentenes generelle bruk av teknologi (se vedlegg, tabell a – g). Igjen kan det hevdes at årsaken kan knyttes til kapasitet, ressurser og organisering. Man kan identifisere flere interessante tiltak underveis i prosjektperioden (søkerseminarer, erfaringsseminarer, større konferanser, antologi), men i hovedsak har dette vært aktiviteter der kunnskapsspredningen har foregått mellom prosjektene som allerede har fått støtte, og i mindre grad til organisasjonen for øvrig, og til personer som kanskje ikke har reflektert over mulighetene ny teknologi representerer. På samme måte som at bruk av ny teknologi krever mer enn ren tilgjengelighet, vil kunnskapsspredning

også være avhengig av en langt mer aktiv og oppsøkende virksomhet enn det man fra sentralt hold har maktet å gjøre.

6.2 En fortsatt satsing på ny teknologi ved Universitetet i Oslo?

Hvis Universitetet i Oslo ønsker en fortsatt satsing på ny teknologi i undervisning og læring, så synes vår studie å avdekke noen sentrale betingelser knyttet til en fortsatt aktivitet på teknologifeltet. En slik sentral betingelse, og som også har blitt understreket i kapittel 2, er kombinasjonen av å integrere sentrale og lokale initiativ. Her har finansieringen av SFL vært en viktig faktor. Felles finansiering der halvparten av ressursene tilbys fra sentralt hold, og der man lokalt må svare for den andre halvparten, er en modell som 1) klarer å fremheve at SFL har vært en sentral satsing for UiO, 2) at man lokalt har fått til et eierskap lokalt, og ikke minst, hvor man har klart å forplikte ledelsen ved det enkelte miljø til å gå mer aktivt inn i prosjektene med en forpliktende involvering. Som det fremgår i tabell 5, er også ”friske” penger sett på som svært viktig for mange av prosjektlederne når de skal vurdere faktorer som kan være avgjørende for fremtidige prosjekter.

Tabell 5: Forutsetninger for å lykkes med fremtidige prosjekter. N = 49. Prosent.

Hvilke forutsetninger må være tilstede for å lykkes i fremtidige prosjekter?	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Økonomiske ressurser	-	18	82
Rådgivning fra sentrale støttetjenester ved UiO	17	60	21
Organiseringen og arbeidsdelingen ved UiO	35	39	10
Ansvars- og oppgavedeling mellom eget fagmiljø og sentrale støttetjenester ved UiO	29	45	16
Kontakt og oppfølging fra det teknisk-administrative støtteapparatet ved fakultetet	17	52	29
Organiseringen og arbeidsdelingen på instituttet	8	45	37
Engasjement for prosjektet fra ledelsen ved eget institutt	-	51	47
En godt utviklet prosjektidé	-	12	88
Innsats fra ildsjeler i eget fagmiljø	4	20	76
Kultur for samarbeid og kunnskapsdeling i fagmiljøet	10	39	49

Som det framgår av tabell 5, er imidlertid også ”ildsjelene” viktig for fremtidige prosjekter. Denne faktoren er problematisk på den måten at man vanskelig kan tenkes at den kan ”organiseres” frem ved UiO. Slik sett kan man heller snu problemstillingen, og hevde at siden man er så avhengig av ildsjeler i utvikling og implementering av ny teknologi, så må det bygges en sterkere organisatorisk infrastruktur rundt disse personene – både slik at ildsjeler lettere kan få spillerom til å engasjere seg i denne type aktiviteter, og som en støtte til miljøet når disse ildsjelene ikke lenger er en del av prosjektet (se også Borgan 2006: 41). Som våre intervjuer understreker i enkelte sammenhenger så er prosjekter som er avhengige av enkeltpersoner svært sårbare når denne personen eventuelt trer ut av den funksjon man eventuelt har hatt når det gjelder undervisningsvirksomheten, og der nye personer overtar.

En tredje faktor som kan trekkes frem er at satsing på ny teknologi må ha et sterkt samspill mellom fag – pedagogikk – teknikk. Mange vitenskaplige ansatte som har vært involvert i SFL-satsingen synes å ha gått inn i dette ut fra faglige begrunnelser – det er med andre ord ikke teknologien eller pedagogikken som har synes å være den fremste drivkraften for engasjementet. Denne motivasjonen bør stimuleres også fremover, men betinger at faglige visjoner faktisk understøttes av god pedagogisk gjennomføring og hensiktsmessig teknologi, både lokalt og sentralt ved universitetet. Å kople fag – pedagogikk – teknikk sterkere sammen, personlig og organisatorisk er derfor viktig (se også Stensaker et al 2007).

En siste faktor som kan trekkes frem avslutningsvis er brukermedvirkning – ikke minst fra studentsiden. Studentinvolvering og aktivisering er en av de store utfordringene i etterkant av Kvalitetsreformen. Studentene synes å arbeide annerledes enn før, men er i stor grad veldig ”lærerstyrte” – der eget initiativ og aktiv, selvstendig involvering synes vanskeligere å få til (se også Aamodt et al 2006). SFL synes faktisk å være et virkemiddel som noen ganger klarer å endre på dette bildet, og intervjuene indikerer at involvering fra studenthold underveis stimulerer til en endret læringsprosess (se også Borgan 2006).

Litteratur

- Arneberg, P. (2006) *Utredning om digital tilstand I høyere utdanning, fase II*. Norgesuniversitetet, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Boezerooij, P. (2006) *E-learning strategies of higher education institutions*. CHEPS, University of Twente, Enschede.
- Borgan, M. (2006) *Fleksible læringsformer ved Universitetet i Oslo*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Engen, B. K. (2006), Analyser av video som brobygger mellom teori og praksis. Samfunnsvitenskapelig metode i digitale læringsmiljøer, i: *Ringer i vann. Fleksibel læring – Kvalitetsreformen i praksis*. Oslo: Fleksibel læring, Universitetet i Oslo.
- Fisser, P. (2001) *Using information and communication technology. A process of change in higher education*. Twente University Press, Enschede.
- Mikalsen, S. (2006), Kjøp av hyllevare eller lokal programvareutvikling? Erfaringer fra Ariadne, i: *Ringer i vann. Fleksibel læring – Kvalitetsreformen i praksis*. Oslo: Fleksibel læring, Universitetet i Oslo.
- Norgesuniversitetet (2006) *læringsteknologi i høyere utdanning. En statusbeskrivelse og drøfting av behov for fellestiltak og erfaringsutveksling*. Norgesuniversitetet. Tromsø.
- OECD (2005) *E-learning strategies in higher education: where do we stand?* CERI/OECD, Paris.
- Rhoades, G. (2007) Technology enhanced courses and a mode III organization of instructional work. *Tertiary Education and Management* (forthcoming).
- Rosenblit, S. (2005) Eight paradoxes in the implementation process of e-learning in higher education. *Higher Education Policy*, 18, pp. 5-29.
- Stensaker, B., Maasen, P., Borgan, M., Oftebro, M. & Karseth, B. (2007) Use, updating and integration of ICT in higher education: Linking purposes, people and pedagogy. *Higher Education* (forthcoming)
- Stensaker, B., P. Maassen, M. Oftebro & M. Borgan (2002) *Bruk av IKT i høyere utdanning. Institusjonelle valg og organisatoriske konsekvenser*. NIFU rapport 8/2002.
- Stensaker, B. & S. Skjersli (2002) Organising ICT initiatives in higher education: A reflection on the critical factors. I Hansson, H. (ed.) *Eight Contributions on Quality and Flexible Learning*. DISTUM, Distansutbildnings-myndigheten, rapport 1: 2002. Stockholm.
- Toska, J. A. & Skarstein, S. (2003) *Det umuliges kunst? Kritiske faktorer i ledelse og strategi ved satsing på fleksibel utdanning/læring ved et norsk universitet*. Norgesuniversitetets skriftserie 4/2003, Norgesuniversitetet, Tromsø.

- UiO (2002a) *Fleksibel læring ved Universitetet I Oslo. Strategisk plan 2003-2007.* Universitetet i Oslo, (Innstilling fra styringsgruppen), Oslo.
- (UiO 2002b) *Fleksibel læring ved Universitetet I Oslo. Strategisk plan 2003-2007.* Universitetet i Oslo (vedtaksnotat fra Universitetsdirektøren), Oslo
- UiO (2006) *IT I utdanningsvirksomheten ved UiO 2000-2006.* (<http://www.fleksibel-laering.uio.no/interndocs/fl-eval/beretning>).
- Vuorikari, R. (2003) *Virtual learning environments for European schools.* (www.eun.org/eun.org2/eun/en/Insight_Policy)
- Zemsky, R. & Massy, W.F. (2004) *Twarted Innovation. What happened to e-learning and why.* Final report to the Weather station project of the Learning Alliance at the University of Pennsylvania in cooperation with Thompson Corporation Pennsylvania. Pennsylvania.
- Aamodt, P.O., Hovdhaugen, E. & Opheim, V. (2006) *Den nye studiehverdagen.* Delrapport 6 fra evalueringen av Kvalitetsreformen. Norges forskningsråd, Oslo.

Vedlegg

Tabellvedlegg: Studentenes bruk av ny teknologi ved UiO, UiB, NTNU og UiT. Data hentet fra SSBs undersøkelse om studentenes levkår utført i 2005.

Tabell a: Hvorvidt studentene i tilstrekkelig grad disponerer IT-utstyr. N = 751. Prosent

	UiO	Gjennomsnitt for UiB, NTNU og UiT
Ja	90	88
Nei	10	12
Total	100	100

Tabell b: Hvorvidt studentene kan kople seg på universitetets nettverk hjemmefra. N = 545. Prosent.

	UiO	Gjennomsnitt for UiB, NTNU og UiT
Ja	76	85
Nei	24	15
Total	100	100

Tabell c: Hvor ofte studentene kopler seg på universitetets nettverk hjemmefra. N = 444. Prosent.

	UiO	Gjennomsnitt for UiB, NTNU og UiT
Hver dag	24	37
Minst en gang i uka, men ikke hver dag	34	37
Sjeldnere enn hver uke	24	17
Aldri	18	10
Total	100	100

Tabell d: Hvorvidt informasjon om forelesninger og lignende, kunngjøres på internett. N = 764. Prosent.

	UiO	Gjennomsnitt for UiB, NTNU og UiT
Ja	92	92
Nei	8	8
Total	100	100

Tabell e: Hvorvidt innlevering av oppgaver skjer via internett/LMS. N = 764. Prosent.

	UiO	Gjennomsnitt for UiB, NTNU og UiT
Ja	58	60
Nei	42	40
Total	100	100

Tabell f: Hvorvidt man bruker internett i forbindelse med studier. N = 763. Prosent.

	UiO	Gjennomsnitt for UiB, NTNU og UiT
Ja	88	92
Nei	12	8
Total	100	100

Tabell g: Hvorvidt studentene bruker internett som informasjonskanal i studiene. N = 767. Prosent.

	UiO	Gjennomsnitt for UiB, NTNU og UiT
Svært stor grad	27	30
Stor grad	30	31
Noen grad	27	27
Liten grad	13	9
Svært liten grad	3	4
Total	100	100

