

Prosjektforum vår 2023

# Struktur, kultur og endring

Eilerts læringsnettverk sine muligheter til å fremme undervisningsinnovasjon ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Antall ord: 16576

**Helene Borg Heyerdahl**

**Helga Kristine Kvisli**

**Johannes Nerdrum Bøgwald**

**Kristin Elise Grimestad**

**Maiken Bergheim**

**Simen Murud**

Masterprogrammet i Organisasjon, ledelse og arbeid

Universitetet i Oslo

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi



# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Mandat og problemstilling .....	3
1.2 Avgrensninger.....	4
1.3 Oppbygning .....	4
<b>2 Bakgrunn</b> .....	<b>5</b>
2.1 Undervisningsinnovasjon .....	5
2.2 Undervisningsinnovasjon på UiO: Eilerts læringsnettverk .....	6
<b>3 Teori</b> .....	<b>7</b>
3.1 Organisasjoner som kultur .....	7
3.2 Organisasjoner som myter.....	8
3.3 Organisasjonsendring.....	9
3.4 Organisasjonslæring.....	10
<b>4 Metode</b> .....	<b>11</b>
4.1 Kvantitativ undersøkelse.....	11
4.1.1 Utforming av spørreundersøkelsen .....	11
4.1.2 Utvalg .....	13
4.1.3 Datainnsamling .....	13
4.1.4 Databehandling .....	14
4.2 Kvalitativ undersøkelse.....	14
4.2.1 Semistrukturerte intervjuer .....	14
4.2.2 Utvalg og rekruttering.....	15
4.2.3 Koding og analyse.....	16
4.3 Styrker, svakheter og etiske avveininger ved undersøkelsen .....	16
4.3.1 Kvalitativ metode.....	16
4.3.2 Kvantitativ metode.....	17
<b>5 Funn og analyse</b> .....	<b>19</b>
5.1 Kultur og endring .....	19
5.1.1 Holdninger og forventninger.....	19

5.1.2 Støtte og erfaringsdeling .....	28
5.2 Ressurser .....	31
5.2.1 Tid og timeregnskap .....	32
5.2.2 Formelle samarbeidsarenaer .....	36
5.3 EILIN .....	39
<b>6 Oppsummerende diskusjon.....</b>	<b>43</b>
6.1 <i>Hvordan kan kulturelle betingelser ved SV-fakultetet hemme og fremme utvikling av nye undervisningsformer?</i> .....	43
6.2 <i>Hvordan kan strukturelle betingelser ved SV-fakultetet hemme og fremme utvikling av nye undervisningsformer?</i> .....	47
<b>7 Forslag til tiltak.....</b>	<b>48</b>
7.1 Samarbeidsarenaer.....	48
7.2 Støttefunksjon.....	49
7.3 Kommunikasjon .....	49
7.4 Timeregnskap.....	50
7.5 Implikasjoner .....	50
<b>8 Avslutning.....</b>	<b>51</b>
<b>9 Referanser .....</b>	<b>52</b>
<b>10 Vedlegg.....</b>	<b>55</b>
10.1 Vedlegg 1: Prosjektmandatet.....	55
10.2 Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen .....	58
10.3 Vedlegg 3: Intervjuguide .....	63

## Forord

Arbeidet med denne rapporten har gitt oss i prosjektgruppen en gylden mulighet til å jobbe med en arbeidslivsrettet problemstilling, der vi har fått bryne oss på både teori og praksis. Å få arbeide på en såpass praktisk måte, med samarbeid og diskusjon i fokus, har gjennom vårt studieløp vært sjelden kost frem til nå. Ironisk nok er det nettopp dette rapporten vår også omhandler. For oss har denne prosessen vært utrolig lærerik. Vi håper at rapporten kan bidra til at flere UiO-studenter får mulighet til samarbeide om reelle og praktiske problemstillinger i fremtiden.

Vi ønsker å rette en takk til Siri Marie Aamodt og Matthew Rix Whiting ved vår oppdragsgiver, EILIN, for et godt samarbeid. Videre ønsker vi også å takke prosjektets veileder Christin Thea Wathne ved Arbeidsforskningsinstituttet på OsloMet, for god oppfølging og utfyllende tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp for å løfte rapporten. Alle våre informanter, samt alle som har tatt seg tid til å svare på spørreundersøkelsen vår, fortjener også en takk for sitt bidrag til funnene presentert i rapporten. Avslutningsvis ønsker vi å takke for muligheten til å jobbe med et såpass spennende og lærerikt prosjekt.

Prosjektrapporten har blitt utarbeidet av Helene Borg Heyerdahl, Helga Kristine Kvisli, Johannes Nerdrum Bøgwald, Kristin Elise Grimestad, Maiken Bergheim og Simen Murud.

Oslo, 26. april, 2023.

## Sammendrag

Denne rapporten er resultatet av et samarbeid mellom Eilerts Læringsnettverk (EILIN) og emnet SVPRO4000 Prosjektforum, som er en del av masterprogrammet i Organisasjon, ledelse og arbeid ved UiO. Rapporten er utarbeidet av en gruppe på seks masterstudenter.

EILIN er en støttetjeneste for undervisere ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet på UiO. Målsetningen til EILIN er å fremme studentaktiv læring på digitale og fysiske flater, samt å tilrettelegge for pedagogisk utviklingsarbeid. Denne rapporten har hatt som formål å belyse hvordan EILIN bør jobbe strategisk framover for å sikre et best mulig tjenestetilbud for underviserne ved SV-fakultetet. På bakgrunn av dette har prosjektgruppen utarbeidet følgende problemstilling: *Hvordan kan strukturelle og kulturelle betingelser på SV-fakultetet hemme og fremme utvikling av nye undervisningsformer, og hvilke muligheter har Eilerts læringsnettverk (EILIN) til å fremme undervisningsinnovasjon?*

I arbeidet med å svare på problemstillingen har prosjektgruppen gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse og seks semistrukturerte intervjuer. Utvalget i begge undersøkelsene består av undervisere på SV-fakultetet. I korte trekk viser funnene fra undersøkelsene våre at underviserne i stor grad er positive til studentaktiv læring og undervisningsinnovasjon, men at det er delte meninger knyttet til bruk av nye digitale verktøy. Videre har underviserne varierende oppfatninger om hvorvidt de opplever tilstrekkelig støtte fra ledelsen i dette arbeidet. I tillegg synliggjør funnene at flere av underviserne savner en rekke tjenester og støttearenaer som EILIN allerede tilbyr. Dette vitner om et informasjonsgap mellom tilbud og etterspørsel. Til slutt viser funnene våre at et av de største hindrene for utvikling av nye undervisningsformer er tidsmangel blant underviserne.

På bakgrunn av disse funnene presenterer vi tre tiltaksområder som vi mener EILIN bør jobbe med fremover: støttearenaer, erfaringsdeling og kommunikasjon. I tillegg kommer vi med en generell anbefaling om å revidere timeregnskapet for å gi mer rom for undervisningsinnovasjon.

# 1 Innledning

I løpet av de siste årene har utviklingen av undervisning- og læringsformer fått stadig større plass i strategiarbeidet til både Kunnskapsdepartementet og Universitetet i Oslo (UiO) (Kunnskapsdepartementet, 2021; UiO, u.å.). Dette viser seg blant annet i UiOs Strategi 2030, hvor det fremheves at universitetet skal fortsette arbeidet med utdanningsinnovasjon (UiO, u.å.). Her blir det særlig lagt vekt på digitalisering av undervisning og studentaktive læringsformer. Denne innovative tilnærmingen til undervisning ble ytterligere aktualisert som et resultat av erfaringer fra pandemien. Pandemien, som nærmest over natten flyttet undervisningen fra fysiske rom til digitale plattformer, avdekket både digitale svakheter hos undervisere og i institusjonens systemer. Samtidig førte pandemien til viktig innsikt om digitalisering og studentaktive læringsformer i seg selv.

Som et svar på behovene som meldte seg i kjølvannet av pandemien, og som et resultat av at undervisningsinnovasjon fikk mer oppmerksomhet, ble *Eilerts læringsnettverk* (EILIN) opprettet ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet (SV-fakultetet) i 2021. EILINs målsetning er å fremme studentaktive læringsformer både på fysiske og på digitale flater, for å på denne måten gi undervisere ved SV-fakultetet den fagpedagogiske og tekniske kompetansen de trenger for å gjøre undervisningen mer nyskapende. Som en endringsaktør som fortsatt er i etableringsfasen, ønsker EILIN hjelp til en analyse av arbeidet sitt så langt, samt forslag til tiltak for hvordan de kan lykkes videre i sitt arbeid. Denne rapporten er resultatet av analysen, som ble utarbeidet gjennom emnet SVPRO4000 Prosjektforum, som er en del av masterprogrammet i Organisasjon, ledelse og arbeid ved UiO.

## 1.1 Mandat og problemstilling

Som en forholdsvis ny tjeneste står EILIN overfor en rekke dilemmaer knyttet til hvordan de skal gå fram for å løse oppgavene sine på best mulig måte. Bakgrunnen for at Prosjektforum ble involvert, er at EILIN ønsker hjelp til å identifisere og analysere disse dilemmaene, samt finne løsninger for hvordan tilbudet kan utvikles fremover.

Det overordnede formålet med prosjektet er å undersøke hvordan kulturelle og strukturelle betingelser ved SV-fakultetet kan fremme og hemme undervisningsinnovasjon. Undersøkelsen skal danne grunnlaget for en liste med konkrete tiltak som EILIN kan bruke for å videreutvikle tilbudet sitt.

Prosjektgruppen har på bakgrunn av denne informasjonen utarbeidet følgende problemstilling:

*Hvordan kan strukturelle og kulturelle betingelser ved SV-fakultetet hemme og fremme utvikling av nye undervisningsformer, og hvilke muligheter har Eilerts læringsnettverk (EILIN) til å fremme undervisningsinnovasjon?*

## **1.2 Avgrensninger**

Siden EILIN er en instans ved SV-fakultetet som kun skal bistå undervisere ved undervisningsinnovasjon, har ikke enheten i seg selv makt til å endre strukturelle elementer ved fakultetet. Derfor ble det tidlig avgjort å avgrense prosjektet primært til hvordan organisasjonskulturen på fakultetet hemmer og fremmer undervisningsinnovasjon. Likevel ble det gjennom det innsamlede datamaterialet fort klart at fakultetets organisasjonsstruktur er vel så relevant, og umulig å ikke inkludere i analysen. Temaene struktur og ressurser har derfor fått en betydelig plass i rapporten.

EILIN ønsket i mindre grad en evaluering av arbeidet enheten har gjort så langt, og i større grad en kartlegging av mulighetsrommet de har foran seg. Det ble derfor besluttet å undersøke undervisernes kjennskap til og erfaringer med EILIN, samt deres holdninger og oppfatninger knyttet til undervisningsinnovasjon. Derfor inkluderer utvalgene i undersøkelsene ikke ansatte i EILIN. Prosjektgruppa har gjennom arbeidet med rapporten hatt jevnlig kontakt med EILIN, og rapportens fokusområder er utarbeidet i samråd med de ansatte i enheten.

I tillegg til å drive med pedagogisk utvikling og digitale verktøy, jobber EILIN også med universell utforming av IKT-løsninger. Universell utforming av IKT-løsninger er lovfestet i likestillings- og diskrimineringsloven (Forskrift om universell utforming av IKT-løsninger, 2013, §2). Siden EILIN ikke ønsket at dette skulle være et fokuspunkt i rapporten, har vi ikke inkludert dette temaet i prosjektet vårt.

## **1.3 Oppbygning**

Rapportens struktur vil ta utgangspunkt i problemstillingen, som ble utarbeidet på bakgrunn av mandatet (se vedlegg 1). I tillegg til denne innledende delen, består rapporten av åtte deler, ekskludert litteraturliste og vedlegg. I andre kapittel ønsker vi å sette rapporten inn i en større sammenheng og si noe om hvorfor den er relevant og aktuell. I tredje og fjerde kapittel redegjøres det for hvilke teoretiske rammeverk og metoder som benyttes i analysen av problemstillingen. Deretter presenteres og drøftes undersøkelsens datainnsamlingsmetoder. I

femte kapittel – «Funn og analyse» – vil vi presentere empirien vår, og sette funnene våre i sammenheng med teorien vi har benyttet. Analysen vil bli oppsummert i kapittel 6, der vi samtidig lenker funnene til første del av problemstillingen. I kapitlet «Forslag til tiltak» besvarer vi siste del av problemstillingen, altså hvilke muligheter EILIN har til å fremme undervisningsinnovasjon. Til slutt har vi en avslutning av rapporten i kapittel 8.

## **2 Bakgrunn**

I denne delen ønsker vi å plassere rapporten vår i en større sammenheng ved å redegjøre for relevant bakgrunnsinformasjon. Nærmere bestemt skal vi sirkle inn det noe uklare begrepet “undervisningsinnovasjon”, som er sentralt for undersøkelsen vår. Vi avslutter kapitlet med å beskrive arbeidet med undervisningsinnovasjon på SV-fakultetet ved UiO, gjennom en presentasjon av Eilerts læringsnettverk.

### **2.1 Undervisningsinnovasjon**

I Kunnskapsdepartementets gjeldende strategi for universitets- og høyskolesektoren er ett av målene at “undervisernes utdanningsfaglige digitale kompetanse skal utvikles for å fremme nytenkning i alle former for undervisning, læring og vurdering” (Kunnskapsdepartementet, 2021). På liknende vis står det i UiOs strategi frem mot 2030 at “UiO skal ta i bruk nyskapende (...) læringsformer med effektiv utnyttelse av digitale ressurser” (UiO, u.å.). I begge strategiene er det to ambisjoner for undervisningen som peker seg ut, nemlig nyskapning og bruk av digitale ressurser.

Koronapandemien var på mange måter en stresstest for både nyskapende undervisning og bruk av digitale ressurser. På kort tid, og uten særlige forberedelser, ble den fysiske undervisningen flyttet over på digitale plattformer. Etter hvert som studenter og undervisere begynte å gjøre seg erfaringer med den nye undervisningssituasjonen, ble det meldt om problemer med både “svarte skjermer” og “Zoom fatigue”. Kort fortalt handlet problemene om at både studenter og undervisere følte på slitenhet og utmattelse når de ikke kunne se eller samhandle direkte med hverandre (Breiby et al., 2022, s. 264; Vee et al., 2022, s. 250). En viktig innsikt fra pandemien er kanskje at digitale ressurser ikke *i seg selv* fører til nyskapende og bedre undervisning. Snarere tvert imot, så kan digitale ressurser brukes på en måte som passiviserer studentene, for eksempel når en tradisjonell forelesning gjennomføres over video (Lohr et al., 2021, s. 1, s. 10).



I det læringsteoretiske rammeverket “ICAP” (som står for ‘Interactive’, ‘Constructive’, ‘Active’ og ‘Passive’) argumenteres det for at studenter som forholder seg *aktivt* til undervisningen og til undervisningsmaterialene, lærer mer. Aktiv deltagelse kan for eksempel være å skrive notater, stille spørsmål eller delta i gruppediskusjoner (Chi & Wylie, 2014, s. 219, s. 221). Også i Kunnskapsdepartementets strategidokument vektlegges det at “aktiv deltakelse av studenter (...) fremmer faglig kvalitet og øker utbyttet av utdanning og forskning” (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Passiv læring er naturligvis ikke bare forbeholdt digital undervisning eller bruk av digitale ressurser. Passivitet er heller ikke et nødvendig utfall av denne undervisningsformen. Både fysisk og digital undervisning kan hver for seg, eller i samspill, gjennomføres på måter som øker studentaktiviteten. Studentaktivitet er altså et tredje viktig element i undervisningen, i tillegg til nyskaping og bruk av digitale ressurser.

På bakgrunn av denne litteraturgjennomgangen har vi kommet frem til en definisjon av undervisningsinnovasjon: Med undervisningsinnovasjon mener vi at underviserne tar i bruk nyskapende virkemidler og verktøy (enten fysiske eller digitale) i både undervisningen og vurderingen av studentene, med et mål om å skape økt studentaktivitet. Denne definisjonen er i tråd med prosjektmandatets beskrivelse av hva EILIN skal jobbe med.

## **2.2 Undervisningsinnovasjon på UiO: Eilerts læringsnettverk**

Den pågående digitaliseringen av høyere utdanning byr på nye muligheter, men også nye utfordringer for undervisningen. Noen av disse utfordringene ble avdekket under pandemien. På SV-fakultetet førte for eksempel manglende fagpedagogisk kompetanse på den ene siden, og utilstrekkelige tekniske ressurser og utstyr på den andre, til at underviserne ikke fikk nok støtte til å videreutvikle undervisningstilbudet sitt. Dette er den direkte foranledningen til at EILIN ble opprettet.

EILIN er en teknisk og pedagogisk støttetjeneste for undervisere ved SV-fakultetet. Målet til EILIN er å fremme nyskapende og studentaktive læringsformer, enten de er fysiske eller digitale. Med andre ord så skal de legge til rette for undervisningsinnovasjon. EILIN består av 1,5 årsverk, men har i tillegg ansatt studentmedarbeidere som bidrar både med teknisk bistand og i utviklingsprosjekter. I prosjektmandatet beskriver EILIN at en av utfordringene deres i arbeidet med undervisningsinnovasjon, er at de ikke har noen formell autoritet overfor de vitenskapelig ansatte (de har riktignok noen insentiver i form av økonomiske støtteordninger).

Undervisningsinnovasjonen på fakultetet har vært opp til enkelte ildsjeler som i liten grad har hatt kontakt med hverandre. En sentral del av EILINs arbeid er derfor å skape en kultur for erfaringsdeling og samarbeid om undervisningen på fakultetet.

### 3 Teori

I teorikapittelet gjøres det rede for relevante teorier som senere tas i bruk for å analysere datamaterialet. Vi begynner med å presentere to ulike perspektiver på hvordan organisasjoner oppstår og utvikles. Disse to perspektivene forklarer organisasjoner som et resultat av henholdsvis internt skapt *kultur* og eksterne *myter*. Deretter presenteres en teori om hvordan organisasjoner kan *endre seg*, før det til slutt gis en forklaring på hvordan organisasjoner *lærer*. Teori om kultur, myter og endring vil brukes til å analysere hvordan organisasjonskulturen ved SV-fakultetet hemmer og fremmer undervisningsinnovasjon, mens teori om endring og læring vil brukes til å begrunne tiltakene vi kommer med overfor EILIN.

#### 3.1 Organisasjoner som kultur

Organisasjonskultur kan beskrives som et sett av felles meninger, verdier og symboler i en organisasjon, som legger føringer for hvordan organisasjonsmedlemmene tenker og handler (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 123-124). I motsetning til organisasjonens formelle normer og strukturer, består organisasjonskulturen av *uformelle* normer og verdier som gradvis vokser frem, og som nye organisasjonsmedlemmer må sosialiseres inn i. Vi kan si at organisasjonskultur er noe som “sitter i veggene” (Christensen et al., 2017, s. 52-53).

Hvordan kan vi studere og analysere noe som “sitter i veggene”, altså noe som er vanskelig å observere direkte? Ifølge organisasjonsforskeren Edgar Schein (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 125) kan organisasjonskulturer analyseres på tre “nivåer”:

På det mest konkrete nivået kan kultur analyseres som *artefakter*. Artefakter kan være fysiske kulturuttrykk, som for eksempel innredning og kleskoder, eller det kan være observerbar atferd, slik som hvordan folk omgås og snakker med hverandre (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 126). Ettersom vi har gjort en intervjustudie og ikke en observasjonsstudie, er det ikke relevant for oss å analysere kulturelle artefakter i denne rapporten.

På det neste nivået kan vi analysere organisasjonskultur som *normer og verdier*. Normer og verdier er organisasjonsmedlemmenes felles oppfatninger av hvordan ting bør være og hva som

er riktig og galt å gjøre. Mens verdiene viser til organisasjonsmedlemmenes abstrakte idealer for hva som er en god og ønskelig tilstand i organisasjonen, er normene retningslinjer som regulerer hvordan organisasjonsmedlemmene handler (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 126-129). Normene i en organisasjonskultur kan utvikle seg til å bli en egen handlingslogikk for hva som er “passende” atferd. Handlingslogikken gir bestemte regler for hva som er rimelig atferd i en gitt situasjon, basert på hva som forventes av organisasjonen og dens medlemmer i den gitte situasjonen. En fordel med handlingsreglene er at de hjelper organisasjonsmedlemmene med å ta raske og intuitive beslutninger (Christensen et al., 2017, s. 54-56).

Til slutt, på det mest abstrakte og uuttalte planet, kan vi analysere organisasjonskultur som *grunnleggende antagelser*. Dette er udiskutable tatt-for-gitt-oppfatninger i en gruppe om hvordan ting henger sammen. De grunnleggende antagelsene er ofte det som organisasjonens normer og verdier springer ut fra (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 126-128).

En sterkt utviklet organisasjonskultur kan ha både fordeler og ulemper. Som nevnt hjelper de kulturelle normene og handlingsreglene organisasjonsmedlemmene med å handle raskt. Andre fordeler med en enhetlig kultur er at det får organisasjonsmedlemmene til å tenke og handle likt, og at det oppleves som meningsfullt å være en del av organisasjonen. Dette gjør at organisasjonen fungerer smidig og har lettere for å nå mål. Baksiden av en sterkt utviklet organisasjonskultur er at organisasjonene kan bli rigide, innadvendte og lite tilpasningsdyktige (Christensen et al., 2017, s. 70-71).

Organisasjoner kan også bli preget av *stivhengighet*. Det vil si at de kulturelle normene og verdiene som kjennetegnet organisasjonen da den ble etablert, fortsetter å styre retningen den tar senere. I raskt skiftende omgivelser kan stivhengighet føre til at organisasjoner mangler den nødvendige fleksibiliteten til å omstille seg (Christensen et al., 2017, s. 61-62).

I tillegg kan kulturen føre til lite innovasjon og nytenkning når organisasjonsmedlemmene ser verden på nøyaktig samme måte. På det siste punktet er det imidlertid et viktig forbehold: Hvis organisasjonskulturen er preget av normer og verdier som vektlegger betydningen av innovasjon og endring, kan organisasjonskulturen fremme, snarere enn hemme, nytenkning (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 139-140).

### **3.2 Organisasjoner som myter**

En kan også forstå organisasjoner som resultater av eksterne myter, spesielt når det kommer til hvordan organisasjonene er bygd opp (Meyer & Rowan, 1977, s. 344). Ifølge dette perspektivet

er den formelle organisasjonsstrukturen en refleksjon av såkalte institusjonelle myter i omgivelsene. Å implementere mytene er med på å gi organisasjonen legitimitet, men er ikke nødvendigvis enstydig med den mest effektive måten å drifte organisasjonen på (Meyer & Rowan, 1977, s. 349).

Dette innebærer at mytene kan komme i konflikt med interne krav for effektivitet og den generelle driften av organisasjonen. Ifølge Meyer & Rowan (1977, s. 357) resulterer dette ofte i store skiller mellom hva organisasjonen formelt sier den skal gjøre, og hva som faktisk blir gjort i det daglige. De daglige aktivitetene blir med andre ord frakoblet de strukturelle elementene. Dette blir igjen styrket gjennom få interne kontrollmekanismer og evalueringer.

Perspektivet kan være nyttig for å forstå hvorfor ulike initiativer og krav mangler gjennomføringskraft i praksis, samt hvordan man kan endre dette. Det kan også bidra til å forklare hvordan og hvorfor organisasjoner implementerer ulike eksterne elementer. Slik kan denne teorien benyttes for å forklare hvordan kultur oppstår fra et eksternt perspektiv.

### **3.3 Organisasjonsendring**

Hittil har vi tatt for oss to perspektiver på hvordan organisasjoner oppstår og utvikles. I det følgende skal vi se på noen teoretiske forklaringer på hvordan organisasjoner endres. Også her kan det skilles mellom to perspektiver: ett perspektiv som forklarer endring som noe episodisk og uregelmessig, og et annet perspektiv som forklarer endring som noe kontinuerlig og inkrementelt (Weick & Quinn, 1999, s. 362).

Episodisk endring skjer som en følge av en ubalanse i organisasjonens likevektstilstand. Endringene blir gjerne drevet frem av forandringer i omgivelsene som organisasjonen ikke har klart å tilpasse seg i tide. I dette perspektivet blir organisasjoner oppfattet som grunnleggende trege, og denne tregheten er det største hinderet mot endring. For å lykkes med endring er organisasjonen derfor avhengig av en endringsagent som setter i gang endringene. Endringsagentens rolle blir å skape en forståelse av at endringene er nødvendige, for eksempel gjennom å kommunisere og presentere et godt alternativ til status quo (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 376; Weick & Quinn, 1999, s. 366, s. 372-374).

Kontinuerlig endring er derimot en konstant, pågående prosess. Ifølge dette perspektivet forekommer endringer som en følge av aktørenes små modifiseringer av praksisene sine. Modifiseringene skjer når aktørene improviserer og lærer sammen med andre, og oppnår ny forståelse på bakgrunn av erfaringene de har gjort seg. Summen av alle de små endringene kan

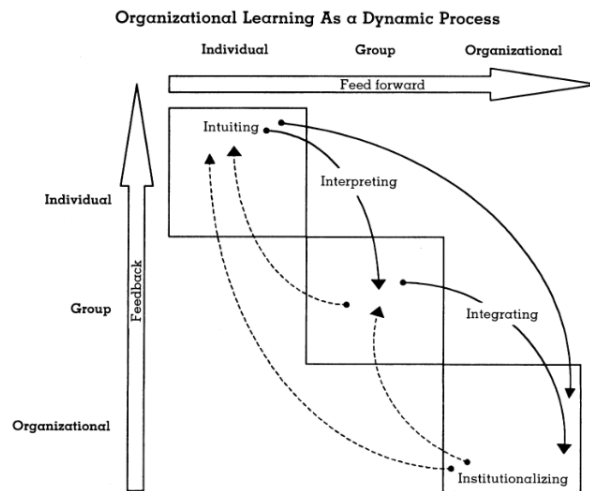
til sammen bli til større endringer (Tsoukas & Chia, 2002, s. 570; Weick & Quinn, 1999, s. 366, s. 375). Ved kontinuerlig endring blir endringsagentens rolle å gi mening til de pågående endringene gjennom å fortolke det som skjer i dialog med andre (Weick & Quinn, 1999, s. 381).

Et viktig poeng som gjelder endring er at selv om det foregår endringer *i* organisasjonen, betyr ikke det nødvendigvis at organisasjonen *er* endret. For at individuelle og lokale endringstiltak skal føre til en endring *av* organisasjonen, forutsetter det at de lokale tiltakene institusjonaliseres i organisasjonen (Tsoukas & Chia, 2002, s. 580).

### **3.4 Organisasjonslæring**

Et siste teoretisk rammeverk som brukes for å besvare problemstillingen er forståelsen av organisasjonslæring som en dynamisk prosess, beskrevet av Crossan et al. (1999). Dette rammeverket forklarer organisasjonslæring som en sirkulær prosess som spenner seg mellom individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Rammeverket beskriver også den dynamiske dimensjonen av organisasjonslæring.

Ifølge dette perspektivet kan læring foregå både som en assimileringssprosess hvor ny læring fra individnivå- og gruppenivå til slutt institusjonaliseres opp på organisasjonsnivå, men også som en implementeringsprosess hvor institusjonalisert læring på organisasjonsnivå flommer ned til individ- og gruppenivå. Disse to retningene blir av Crossan et al. (1999, s. 532) navngitt som henholdsvis *feed forward* (fra individ- og gruppenivå til organisasjonsnivå) og *feedback* (fra organisasjonsnivå til individ- og gruppenivå). Både *feed forward*-læring og *feedback*-læring er preget av fire delprosesser som beskriver læringen: intuisjon på individnivå, tolkning på gruppenivå, og integrering og institusjonalisering på organisasjonsnivå. Institusjonaliseringsprosessen er spesielt sentral. Når kunnskap institusjonaliseres, implementeres den inn i formelle rutiner og praksiser, og vil dermed påvirke handlinger og tankemønstre innad i organisasjonen. Denne påvirkningen kan igjen føre til ny læring og innovasjon på individnivå.



*Illustrasjon hentet fra Crossan et al. (1999, s. 532)*

EILINs drift preges både av *feed forward*- og *feedback*-læring. På den ene siden skal institusjonalsert kunnskap spres ned til grupper og individer. På den andre siden skal EILIN fasilitere for at ny kunnskap og nye ideer spres fra individnivå og opp til gruppe- og organisasjonsnivå. Dette rammeverket kan dermed bidra til å forklare hvordan EILIN burde arbeide for å spre kunnskap mellom de ulike nivåene på fakultetet.

## 4 Metode

For å få et tilstrekkelig datagrunnlag til å svare på problemstillingen besluttet vi å utføre både en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse. Målet med den kvantitative spørreundersøkelsen er å oppnå bred kartlegging av forholdene for undervisningsinnovasjon ved fakultetet, mens de kvalitative dataene sikrer dybdekunnskap om det samme temaet. Den kvantitative datainnsamlingen ble gjennomført først. På denne måten utgjorde det kvantitative datamaterialet også grunnlaget for å utforme relevante spørsmål til den kvalitative intervjuguiden. Styrker og svakheter ved begge metodene blir drøftet i slutten av kapittelet.

### 4.1 Kvantitativ undersøkelse

#### 4.1.1 Utforming av spørreundersøkelsen

Det kvantitative datamaterialet ble samlet inn gjennom det nettbaserte undersøkelsesverktøyet Nettskjema. Undersøkelsen ble utarbeidet av prosjektgruppen, med innspill fra veileder og oppdragsgiver. Som en del av forberedelsene til undersøkelsen hadde vi et uformelt møte med

en av EILINs studentassistenter, i tillegg til å sette oss inn i relevant litteratur knyttet til temaene for undersøkelsen.

Spørreundersøkelsen inneholdt til sammen 21 spørsmål (se vedlegg 2) om blant annet studentaktiv læring, bruk av digitale verktøy og undervisningsinnovasjon. Valget av antall spørsmål baserte seg på en avveining mellom å samle inn tilstrekkelig informasjon, og samtidig sørge for at mange nok ville ta seg tid til å svare på undersøkelsen. De fleste spørsmålene var utformet som påstander hvor respondentene kunne huke av på ulike svaralternativer, men vi hadde også med to spørsmål hvor det var mulig å avgi fritekstsvare. I tillegg ble respondentene bedt om å oppgi hvilken enhet de jobber for, siden et ønske fra EILIN var at svarene skulle kunne brytes ned på enhetsnivå. Undersøkelsen ble for øvrig skrevet på engelsk for å sikre at flest mulig av underviserne kunne delta, ettersom mange har utenlandsk bakgrunn. Fritekstsvarene fra undersøkelsen som blir presentert i analysedelen er derfor også på engelsk.

Det overordnede målet med spørreundersøkelsen var å avdekke hva slags holdninger og oppfatninger underviserne har til undervisningsinnovasjon. Vi ønsket opprinnelig å undersøke hvorvidt det finnes forskjeller i holdninger mellom enhetene på fakultetet, men dette lot seg ikke gjennomføre grunnet skjevfordeling i utvalget. Et annet siktemål med undersøkelsen var å kartlegge hvordan underviserne oppfatter sin egen pedagogiske og tekniske kompetanse, og hvilke behov de har for å utvikle seg som undervisere. Disse fokuspunktene skulle gi oss grunnlag for å foreslå tiltak til hvordan EILIN kan jobbe videre med undervisningsinnovasjon på både fakultets- og enhetsnivå.

I tillegg til å bryte ned svarene på enhetsnivå, ønsket vi først også å bryte ned svarene på stillingstitler. Grunnen til at vi ville bryte ned svarene på stillingstitler, var for å undersøke om det fantes noen forskjeller mellom hvordan for eksempel PhD-studenter og førsteamanuensiser vurderer sin egen tekniske kompetanse eller ser på undervisningsinnovasjon. Likevel valgte vi å bare spørre om enhet. Dette skyldes hovedsakelig at risikoen for å kunne identifisere respondentene ville blitt for stor dersom vi hadde kombinert spørsmål om både enhet og stillingstittel. Vi valgte derfor, i samråd med oppdragsgiver, å avgrense spørreundersøkelsen til å kun se på forskjeller mellom enhetene.

Det har ikke blitt samlet inn mye informasjon på dette området tidligere. Ett unntak er bl.a. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), som gjennom “Underviserundersøkelsen” (Amundsen et al., 2021) har samlet inn data om vitenskapelig ansatte og undervisning.

Forskjellen mellom NOKUTs undersøkelse og denne er at mens førstnevnte var rettet mot vitenskapelig ansatte ved universiteter og høyskoler over hele landet, er denne undersøkelsen kun rettet mot undervisere ved SV-fakultetet ved UiO. I tillegg er det et sentralt poeng i dette prosjektet å undersøke undervisernes holdninger til å ta i bruk nye undervisningsmetoder og digitale verktøy, noe NOKUTs undersøkelse ikke setter stort fokus på.

#### 4.1.2 Utvalg

Utvalget til undersøkelsen ble valgt via selvseleksjon, som vil si at respondentene selv valgte om de ønsket å delta i undersøkelsen eller ikke (Hellevik, 2016, s. 120). Utvalg via selvseleksjon medfører noen ulemper. At det er frivillig å delta i undersøkelsen skaper økt risiko for lav svarprosent, samt at utvalget ikke blir representativt. Samtidig er denne teknikken ressursbesparende, fordi en da slipper å bruke tid på å opprette et eget utvalg fra populasjonen.

Populasjonen vi ønsket å undersøke var i dette tilfellet alle undervisere ved SV-fakultetet. Fakultetet har seks enheter som driver med undervisning, med til sammen 793 ansatte. Av disse jobber et flertall med andre oppgaver enn undervisning. Dessverre fikk vi ikke tak i en offisiell oversikt over antall undervisere ved fakultetet. Etter en egen telling på enhetenes nettsider kom vi frem til et anslag på rundt 225 undervisere totalt på enhetene (ekskludert seminarledere). De følgende tallene er basert på denne egne tellingen, med forbehold om feil. Den klart største enheten er Psykologisk institutt (PSI) med 92 undervisere. Deretter følger Institutt for statsvitenskap (ISV) med 43 undervisere, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi (ISS) med 35 undervisere, Økonomisk institutt med 29 undervisere og Sosialantropologisk institutt (SAI) med 15 undervisere. Den minste enheten er Senter for teknologi, innovasjon og kultur (TIK) med 11 undervisere.

#### 4.1.3 Datainnsamling

Undersøkelsen åpnet tirsdag 28. februar og ble stengt fredag 17. mars. I utgangspunktet skulle undersøkelsen bare være åpen frem til fredag 10. mars, men grunnet lav svarprosent utvidet vi fristen med én uke. I håp om å få inn flere svar hang vi også opp plakater med QR-kode til undersøkelsen rundt omkring på kontorene på fakultetet. Da undersøkelsen stengte hadde vi fått inn svar fra totalt 46 respondenter, og alle de seks enhetene ved fakultet var representert. Fordelingen av svarene mellom enhetene var imidlertid svært ujevn, noe som medførte at noen enheter var overrepresenterte, mens andre var underrepresenterte.



Undersøkelsen måtte sendes per e-post til underviserne via undervisningslederne på fakultetet. På den ene siden kan en argumentere for at dette bidro til at undersøkelsen vår fikk mer legitimitet. På den annen side medførte dette også noen ulemper. De første dagene spørreundersøkelsen lå åpen, kom det bare inn noen få svar fra én enhet, og det tok flere dager før vi mottok nye svar. Mye tyder derfor på at underviserne ikke fikk tilsendt undersøkelsen samtidig, og noen undervisere har dermed hatt lengre tid til å svare på undersøkelsen enn andre.

#### 4.1.4 Databehandling

Da undersøkelsen stengte ble svarene overført fra Nettskjema til Microsoft Excel, hvor det ble laget deskriptiv statistikk, som stolpe- og kakediagram, av funnene. Opprinnelig var planen å bryte ned svarene på enhetsnivå, men ettersom vi fikk inn relativt få svar, og svarprosenten i tillegg var ujevnt fordelt mellom enhetene, hadde vi ikke et tilstrekkelig datagrunnlag til å kunne trekke slutninger på enhetsnivå. Derfor er analysen av de kvantitative dataene basert på det samlede resultatet fra alle respondentene, uavhengig av hvilken enhet de jobber for.

Som en del av spørreundersøkelsen ble det som tidligere nevnt også samlet inn fritekstvar. Disse ble kodet sammen med de kvalitative dataene, og vil bli anvendt i analysen for å bygge opp under funnene fra intervjuene.

## 4.2 Kvalitativ undersøkelse

### 4.2.1 Semistrukturerte intervjuer

Det kvalitative datamaterialet ble innsamlet gjennom intervjuer av seks undervisere ved SV-fakultetet. For å sikre at svarene fra de ulike informantene var mest mulig sammenlignbare ble det besluttet å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. På denne måten kunne intervjuguiden (se vedlegg 3) utformes basert på ønsker fra oppdragsgiver og funn fra det kvantitative datamaterialet, samtidig som muligheten til å tilpasse intervjuet etter informantens unike situasjon også ble ivaretatt. Dette ga rom for å stille oppfølgingsspørsmål om informanten tok opp temaer som ikke var blitt tatt høyde for på forhånd, eller om et utsagn trengte å utdypes. Datainnsamlingsmetoden muliggjorde dermed tilegning av en dyperegående forståelse av informantenes opplevelser og erfaringer.

I forkant av utformingen av intervjuguiden arrangerte vi en uformell samtale med oppdragsgiver for å kartlegge deres interessefelt og antagelser. Under arbeidet med guiden ble fritekstsvarene som allerede var samlet inn fra spørreundersøkelsen brukt som en pekepinn på

hvilke områder som burde bli belyst nærmere i en intervjusetting. Her sto spesielt tidsmangel og støtte fra ledelsen ut som to sentrale tematikker. Etter at intervjuguiden var skrevet ferdig fikk oppdragsgiver mulighet til å lese over spørsmålene, og komme med eventuelle kommentarer og innspill knyttet til innholdet. Deretter gjennomførte gruppemedlemmene som skulle opptre som intervjuere flere testrunder med hverandre for å bli fortrolige med guiden, samt sjekke at den fungerte godt i praksis.

Intervjuene ble planlagt en-til-en for å skape en naturlig og avslappende samtale mellom intervjuer og informant. Vi lot informantene selv bestemme tid og sted for gjennomføring av intervjuene. Ett av intervjuene ble utført på Zoom, mens de resterende fem ble gjennomført på kontorene til hver enkelt informant.

#### 4.2.2 Utvalg og rekruttering

Etter samtale med oppdragsgiver ble det besluttet at både undervisere med og uten kjennskap til EILIN var aktuelle informanter for den kvalitative undersøkelsen. Dette er fordi vi var interesserte i å undersøke et bredt spekter av holdninger, oppfatninger og erfaringer knyttet til undervisningsinnovasjon ved fakultetet. Grunnet tidsmangel ble det på forhånd satt et øvre tak på totalt seks informanter.

Rekrutteringsarbeidet startet med at oppdragsgiver satte sammen en liste over ti undervisere som i varierende grad hadde hatt kontakt med EILIN tidligere. Disse ti ble så kontaktet på mail med forespørsel om å bistå som informant. Vi ba også en underviser med tilknytning til OLA-programmet sette oss i kontakt med potensielle informanter. Vi fikk da kontaktinformasjonen til tre undervisere som var interesserte i å stille opp. I tillegg lagde gruppemedlemmene plakater med utlysning etter informanter til undersøkelsen. Disse ble hengt opp rundt kontorene til de ansatte på SV-fakultetet. I alle de tre rekrutteringsrundene beskrevet ovenfor ble de potensielle informantene tilbudt et hjemmebakt brød som takk for deltakelse.

Rekrutteringsarbeidet resulterte i at flere informanter enn antallet vi hadde kapasitet til å intervjuer meldte seg. Grunnet tidspress ble utvelgelsen av informantene derfor basert på “førstemann til mølla”-prinsippet. Fire av de endelige informantene kom vi i kontakt med gjennom listen levert av oppdragsgiver, og de resterende to kom vi i kontakt med takket være nettverket til den ansatte på OLA-programmet. De opphengte plakatene resulterte kun i én interessant som meldte seg først etter at datainnsamlingen var avsluttet.

De seks endelige informantene utgjorde en variert gruppe undervisere. Informantene var i ulike alder, hadde ulike undervisningserfaring og hadde ulike grad av kjennskap til EILIN. I tillegg hadde de et forholdsvis ulikt syn på bruk av digitale verktøy og delvis på undervisningsinnovasjon. Fire av informantene var menn, mens to var kvinner.

#### 4.2.3 Koding og analyse

Nettskjema diktafon ble benyttet for å ta opptak under intervjuene, i tillegg til en fysisk diktafon som backup. Deretter ble intervjumaterialet transkribert ved hjelp av programvaren F4transkript og Autotekst. Under transkriberingen ble sensitive personopplysninger fjernet, og alle informantene ble anonymisert. Vi fjernet også en del muntlige fyllord, som 'liksom', 'da' og 'jo', for å lette lesbarheten i rapporten. Det ferdigtranskriberte materialet ble lagret i separate dokumenter i en egen gruppe på Teams, hvor selve kodingen ble gjort ved å bruke kommentarfunksjonen i Word.

Vi bestemte oss for å gjennomføre tekstnær koding etterfulgt av sorteringsbasert koding, som deretter kunne brukes til å gjennomføre en tematisk analyse av materialet. Tekstnær koding går ut på at kategoriene som utledes ikke finnes a priori av lesningen, og ord og uttrykk tatt direkte fra empirien brukes som navn på kategoriene som utledes (Tjora, 2012, s. 184). Den sorteringsbaserte kodingen i etterkant hadde som hensikt å tilpasse kodingen etter mer systematiserte kategorier med utgangspunkt i den tekstnære kodingen. Hvert intervju ble kodet av to forskjellige gruppe-medlemmer. Dette ble gjort for å sikre høy grad av indre validitet i analysearbeidet.

Tematisk analyse har som formål å sortere deler av datamaterialet inn i temaer med sentrale fellestrekk (Johannessen et al., 2018, s. 279). Johannessen et al. (2018, s. 282) peker ut fire hovedfaser i dette arbeidet; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Disse prinsippene utgjorde rekkefølgen og logikken for hvordan analysearbeidet ble utført.

### **4.3 Styrker, svakheter og etiske avveininger ved undersøkelsen**

#### 4.3.1 Kvalitativ metode

Undersøkelsens indre validitet handler om hvorvidt funnene kan generaliseres fra utvalget til populasjonen, mens undersøkelsens ytre validitet dreier seg om hvorvidt funnene kan overføres til kontekster utenfor populasjonen (Johannessen et al., 2010, s. 357). Ytre validitet var ikke et

mål for arbeidet med denne rapporten, ettersom hensikten er å undersøke organisasjonskulturen på et konkret sted, altså SV-fakultetet ved UiO.

En svakhet ved intervjumaterialet er at det kan bære preg av lavere grad av indre validitet. Dette er fordi informantenes opplevelse av temaene er subjektive, og ikke nødvendigvis representative for alle undervisere ved fakultetet. Ofte er ikke dette heller et overordnet mål for kvalitative undersøkelser med liten  $n$  (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149), da hensikten med datainnsamlingen er å kartlegge informantenes subjektive virkelighetsoppfattelse der og da. På tross av dette speiler mange av opplevelsene beskrevet i det kvalitative materialet funn fra de kvantitative dataene. En kan argumentere for at dette styrker det kvalitative datamaterialets indre validitet.

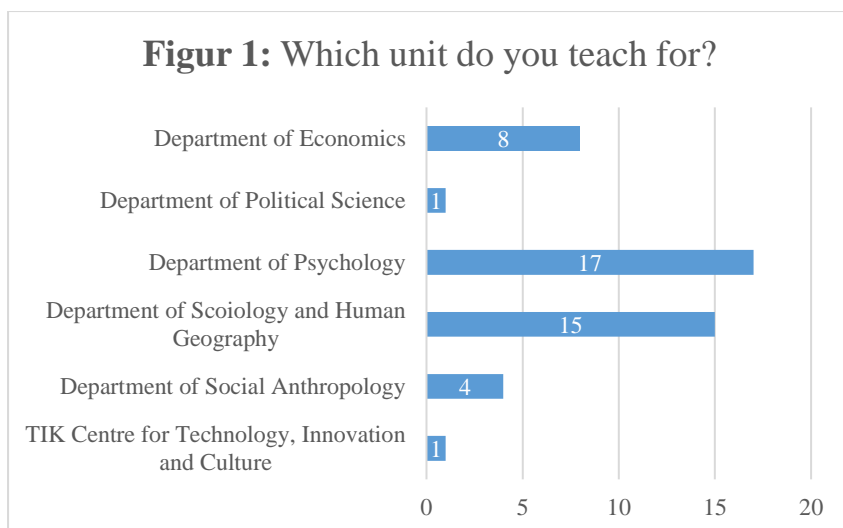
I informantgruppen er Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi (ISS) overrepresentert med 4/6. Dette kan betraktes som en svakhet ved den kvalitative undersøkelsen. En av grunnene til at ISS er overrepresentert kan være at det er dette instituttet prosjektmedlemmene selv har tilhørighet til, og at dette medførte at undervisere fra dette instituttet var mer villige til å delta.

Datainnsamlingen innebar innhenting av gule data. I forkant av innsamlingen ble det levert meldeskjema til Sikt, som deretter godkjente at den planlagte databehandlingen oppfylte krav til beskyttelse av informantenes personvern. Informantene ble i forkant av intervjuet tildelt et samtykkeskjema med informasjon om undersøkelsen og deres rettigheter som deltakere i prosjektet. Samtykkeskjemaet måtte signeres før datainnsamlingen kunne starte.

For å forhindre interessekonflikter og sikre at alle intervjuene ble gjennomført på likt grunnlag, intervjuet ingen av gruppemedlemmer informanter de tidligere har hatt kontakt med eller hatt som foreleser.

#### 4.3.2 Kvantitativ metode

Den indre validiteten til den kvantitative undersøkelsen har noen svakheter. Av ca. 225 undervisere kom det kun inn 46 svar på spørreundersøkelsen, noe som betyr at rundt 20% av populasjonen svarte. Selv om 20% ikke er en veldig høy svarprosent, gir den likevel noe grunnlag for at de samlede svarene i undersøkelsen kan gjenspeile meningene på fakultetet som helhet – spesielt når svarene settes i sammenheng med det kvalitative datamaterialet. Svarene på spørreundersøkelsen fordelt på enhetsnivå kan man se i figur 1.



Svakheten ved den indre validiteten ble tydeligere da svarene ble brutt ned på enhetsnivå. Da viste det seg at fordelingen av svarene ikke gjenspeilet størrelsen på enhetene. Den nest største enheten, Institutt for statsvitenskap, var for eksempel bare representert med ett svar. Det betyr at svarene fra spørreundersøkelsen ikke representerer populasjonen like godt som den burde. Lav representativitet i utvalget er en av utfordringene ved å gjennomføre en undersøkelse med utvalg via selvseleksjon. Dette er fordi denne metoden krever at respondentene frivillig velger å delta i undersøkelsen, og det ikke finnes noen mekanismer for å sikre at andelen som deltar utgjør et representativt utvalg av populasjonen.

Utfordringen med å få et representativt utvalg på enhetsnivå kan henge sammen med at undersøkelsen ble sendt via undervisningslederne. Fordi underviserne da fikk tilsendt undersøkelsen på ulike tidspunkt, fikk ikke alle like god tid til å svare før fristen gikk ut. Det ble derfor viktig å knytte resultatene fra den kvantitative undersøkelsen sammen med funnene fra intervjuene, slik at de gjensidig supplerer hverandre.

En styrke ved spørreundersøkelsen er at respondentene avga svarene sine anonymt. Dette tillot dem å avgi ærlige svar på både avkrysningsspørsmålene og fritekstspørsmålene, uten å frykte at svarene ville føre til negative reaksjoner fra kollegaer eller ledere.

At undersøkelsen var fullstendig anonym, medførte også at vi ikke trengte å ta noen særskilte etiske avveininger knyttet til personvern i arbeidet med planlegging og gjennomføring av den.

## **5 Funn og analyse**

Hovedtyngden i analysen vil svare ut problemstillingens første halvdel, knyttet til hvordan strukturelle og kulturelle betingelser ved SV-fakultetet kan hemme og fremme utvikling av nye undervisningsformer. En deloppsummering av dette finnes i kapittel 6. Problemstillingens andre del, som omhandler EILINs muligheter fremover, drøftes også i analysen, og vil bli utdypet ytterligere i kapittel 7. Analysen er delt inn i tre deler. Den første delen omhandler kultur og endring, mens den andre delen omhandler organisatoriske ressurser. I analysens tredje og siste del presenteres funnene knyttet til EILIN. Alle delene støttes opp av funn fra både det kvantitative og det kvalitative datamaterialet.

### **5.1 Kultur og endring**

I denne delen ser vi nærmere på hvordan organisasjonskulturen påvirker utviklingen av nye undervisningsformer ved SV-fakultetet. Organisasjonskultur er som nevnt de uformelle normene og verdiene som gradvis vokser frem i organisasjonen (Christensen et al., 2017, s. 52). Organisasjonskulturen kan likevel ikke sees uavhengig av de institusjonelle mytene i omgivelsene, som setter sitt preg på den formelle strukturen (Meyer & Rowan, 1977, s. 349). Derfor må EILIN som endringsaktør finne handlingsrommet de har for kulturendring ved å bevege seg langs føringene av de strukturelle hindringene.

I tillegg til å bruke teori om kultur og myter, benytter vi oss også av det teoretiske rammeverket til Weick & Quinn (1999) for å kaste lys over hvordan endringer i organisasjonskulturen kan være både episodiske og kontinuerlige.

Kapittelet er delt i to deler. I første del tar vi for oss hvilke holdninger underviserne har til undervisningsinnovasjon, studentaktiv læring og digitale verktøy, i tillegg til hvilke forventninger de opplever å bli møtt med når det gjelder å være nyskapende i undervisningssituasjonen. Deretter presenterer vi funn knyttet til hvorvidt informantene opplever at de får tilstrekkelig støtte fra fakultetsledelsen og sitt kollegiale miljø til å drive med undervisningsinnovasjon, samt i hvor stor grad underviserne opplever at de har uformelle arenaer for erfaringsdeling som kan påvirke mulighetene for innovasjon.

#### **5.1.1 Holdninger og forventninger**

Samtlige av informantene forklarer begrepet undervisningsinnovasjon som en prosess der det tenkes nytt rundt hensikten med og gjennomføringen av undervisning. For eksempel sier

informant 5 at hen forstår undervisningsinnovasjon som at «[...] man prøver å finne nye undervisnings- og lærings- og eksamensformer». Informant 3 påpeker at undervisningsinnovasjon er «[...] å gjøre en endring med tanke på at studentene skal engasjeres i større grad». Som vi ser er informantenes forståelse av begrepet undervisningsinnovasjon i stor grad lik den definisjonen som vi har lagt til grunn i analysearbeidet: *Undervisningsinnovasjon betyr at undervisere tar i bruk nyskapende virkemidler og verktøy (enten fysiske eller digitale) i både undervisningen og vurderingen av studenter, med et mål om å skape økt studentaktivitet.*

De siste årene har det skjedd store endringer på undervisningsfeltet. Informant 3 trekker frem at seminarundervisningen frem til ca. 2018 for det meste besto av tavleundervisning og i stor grad lignet på en forelesning. Informant 1 trekker frem både innføringen av flipped classroom i 2017-2018 og pandemien som to faktorer som har drevet frem undervisningsinnovasjon. Siden flipped classroom (på norsk: omvendt undervisning) er en pedagogisk metode som står sentralt i arbeidet med undervisningsinnovasjon, er det på sin plass med en kort definisjon av begrepet:

Med omvendt undervisning menes det å snu om på et undervisningsopplegg slik at det man tradisjonelt gjør i forelesningen kan gjøres hjemme, og det man tradisjonelt gjør hjemme kan gjøres når man møtes på lærestedet. Et omvendt undervisningsopplegg ønsker å flytte den klassiske informasjonsoverføringen ut av forelesningssalen, og erstatte den med aktiv læring i form av f.eks. diskusjoner, gruppearbeid, arbeid med caser m.m. (LINK, 2019)

I tråd med Weicks og Quinns (1999, s 366) perspektiver på organisasjonsendringer kan innføringen av flipped classroom og pandemien sees på som eksempler på episodiske endringer. I begge tilfeller er det snakk om endringer som enten er drevet frem av ytre krefter (pandemien) eller som er forsettlig innført (flipped classroom).

I tillegg til å gjennomgå endringer, kan det virke som om det har foregått et skifte i hvordan undervisning vektlegges. Fokusskiftet innebærer at mer oppmerksomhet blir viet til undervisningsarbeid nå enn tidligere. Før hadde ikke undervisning samme status og prioritet for underviserne: «Fra universitetets side så har det skjedd en endring bare de siste fem årene, hvor undervisning har fått mye høyere status og prioritet», kan informant 1 fortelle.

De fleste informantene gir uttrykk for at både de selv og kollegaene deres har en positiv holdning til undervisningsinnovasjon. Blant annet sier informant 4 at de fleste er positive til

undervisningsinnovasjon fordi de er opptatt av å gi best mulig undervisning til studentene. Likevel tar underviserne noen forbehold. For eksempel sier informant 6 at «innovasjon for innovasjons skyld er ikke noe poeng [...] det viktigste tenker jeg er at studenten får med seg noe». Informant 4 påpeker på sin side at innovasjon alltid er en avveining mellom å gjøre noe nytt og nytten det gir. Informant 4 hevder også at selv om de fleste er positive til innovasjon, så er de ikke nødvendigvis positive til å gjøre det selv.

Selv om de fleste altså er positive til undervisningsinnovasjon, så kan forventninger om å drive med innovasjon oppleves som et negativt press. «Noen synes at det blir mye press og mas, og at man alltid skal gjøre nye ting», sier for eksempel informant 6. Informant 3 uttaler på sin side at «[...] «mitt inntrykk er jo det at du blir skubba over komfortgrensa di [...]». Informant 3 legger også til at forventningene til undervisningsinnovasjon kan skape lojalitetskonflikter, fordi forventningene er forskjellige avhengig av om de kommer fra ledelsen, kollegaer eller studentene. Flere informanter gir også uttrykk for at innovasjon bør være frivillig: «[...] det å pålegge folk å finne på noe nytt og spennende og bruke nye verktøy, det pleier ikke å fungere så veldig bra», sier informant 4. Informant 5 er imidlertid uenig med de andre informantene i at det er for store krav til innovasjon. Vedkommende mener tvert imot at det jobbes for lite med innovasjon der hvor hen er ansatt.

Både fokusskiftet i undervisningen og den positive holdningen til undervisningsinnovasjon blant underviserne indikerer at utviklingen av nye undervisningsformer er en verdi på fakultetet. Jamfør Schein (referert i Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 128-129) kan undervisningsinnovasjon derfor betraktes som et ideal for hva som er en ønskelig tilstand i organisasjonen. Dette er et trekk ved kulturen som kan bidra til å fremme nyskapende undervisning. Normene, eller handlingsreglene for hva som er en «passende» atferd i organisasjonen, legger imidlertid noen begrensninger på arbeidet med undervisningsinnovasjon. Informantene mener i stor grad at arbeidet med undervisningsinnovasjon bør være frivillig, og at for mye endringspress oppleves som «mas». En måte å se dette på, er at undervisningsinnovasjon er en organisatorisk myte. Arbeidet med undervisningsinnovasjon er noe som bidrar til å gi organisasjonen legitimitet. Samtidig er arbeidet med undervisningsinnovasjon delvis frakoblet organisasjonens daglige virke, i og med at de organisatoriske normene tilsier at undervisningsinnovasjon bør være frivillig å drive med (Meyer & Rowan, 1977, s. 349, 357).

Studentaktiv læring og bruk av digitale verktøy er to sentrale virkemidler i arbeidet med undervisningsinnovasjon. Dette er også to områder som EILIN arbeider strategisk med. Alle



informantene forstår studentaktiv læring som en undervisningsmetode hvor studentene må jobbe aktivt med stoffet: «[...] en studentaktiv læringsform må kreve at studentene på en måte bidrar med sine tanker, idéer og perspektiver», sier informant 3. På spørsmål om hvordan de forstår digitale verktøy, nevner de fleste informantene helt konkrete verktøy som de bruker i undervisningen, som Canvas, PC og PowerPoint.

Studentaktiv læring peker seg ut som en grunnleggende antagelse, eller en udiskutabel sannhet, blant informantene i datamaterialet (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 126). Informantene er helt samstemte i antagelsen om at studentene lærer best ved å delta aktivt i undervisningen. Informant 1 sier det slik:

[...] jeg liker jo veldig godt å forelese, så selv om det [...] både [er] interessant og behagelig å snakke mye og presentere selv, [...] har [jeg] veldig tro på at studentene lærer mer jo mer aktive de er selv. [informant 1]

Som en konsekvens av denne grunnleggende antagelsen forsøker alle informantene å leve opp til normer for studentaktiv læring i undervisningen sin, om enn på ulike måter. I intervjuene kommer det frem to eksempler på vidt forskjellige tanker rundt planlegging av studentaktiv læring:

Det jeg har gjort i år er at jeg har skrotet alle forelesninger. [...] Og så har jeg forhåndsinnspilt videoer. Og så har jeg laget undervisningsmateriale med oppgaver, og side på noe som heter GitHub, der ligger alt de trenger. Og så når vi møtes, så jobber vi praktisk. [informant 4]

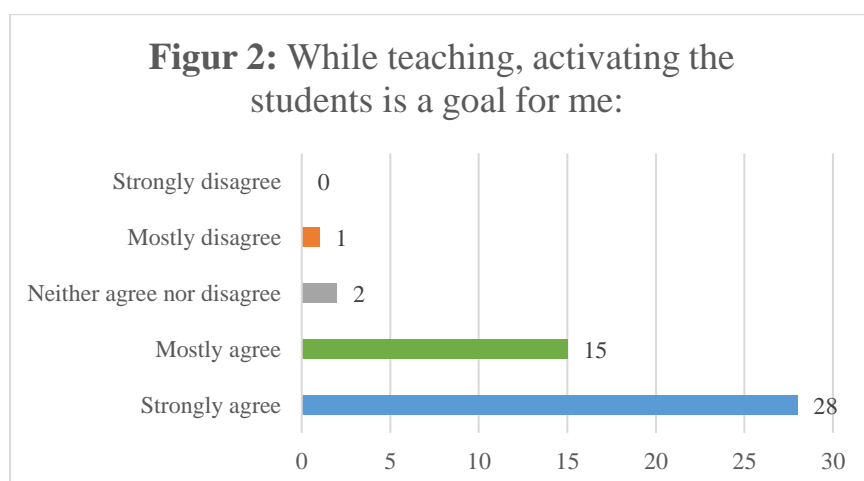
Informant 4 oppgir at hen har gått helt vekk fra de tradisjonelle måtene å undervise på, og valgt å bytte ut klassiske forelesninger med videoer, oppgaver og praktisk arbeid. Til sammenligning har Informant 2 heller valgt å følge et ganske tradisjonelt undervisningsopplegg med forelesninger, i tillegg til én dag med praktisk undervisning og oppgaveløsning:

Så jeg har et opplegg som er ganske tradisjonelt med forelesninger, men på [emne] så har jeg en simuleringsøvelse. Sånn at studentene, vi har satt av en dag, en full dag i timeplanen hvor de skal forhandle over et tema som de har fått, eller en case da, som er laget av meg og oss [...] [informant 2]

Dette viser et spenn i hvordan undervisere velger å aktivisere studentene sine. Noen velger å gjøre det innenfor kjente og tradisjonelle rammer, mens andre forkaster det tradisjonelle undervisningsopplegget til fordel for et nytt og mindre utprøvd opplegg. Sitatet til informant 2

viser også hvordan endringer i undervisningspraksiser er en konstant, pågående prosess. I dette tilfellet har informanten valgt å modifisere et tradisjonelt opplegg ved å legge til noen studentaktive elementer (Weick & Quinn, 1999, s. 366).

Som vist i grafen under (figur 2), understøtter spørreundersøkelsen svært tydelig funnet om at studentaktiv læring er en norm blant underviserne ved fakultetet:



Selv om studentaktivitet i undervisningen er et mål for underviserne, erkjenner de samtidig at det kan være utfordrende å aktivisere studentene. Studentaktive læringsformer stiller nemlig større krav til forberedelse og deltagelse fra studentenes side:

Studenter er veldig forskjellige. Noen har lyst til at du bare skal forelese akkurat på pensum. Noen vil at du gjerne skal snakke om andre ting. Det er forskjellige nivåer, ikke sant? Så det er jo utfordrende å få med seg alle. Det får man jo aldri omtrent. [Informant 6]

Informant 3 og 6 trekker begge frem at det er vanskelig å sette opp et undervisningsopplegg som er tilpasset alle studentene, ettersom studentene ikke er en homogen gruppe med identiske behov og preferanser. Informant 3 har også erfaring med at noen av de ferske studentene ikke har gode nok forutsetninger til å klare å forberede seg til et studentaktivt opplegg. Dette kan gjøre det vanskeligere for undervisere å innføre studentaktive læringsformer i undervisningen sin, fordi de ikke vet hva slags ønsker eller forutsetninger studentene har. Samtlige informanter trekker likevel frem at de opplever at studentene deres stort sett er positive til studentaktive læringsformer, selv om de noen ganger opplever at det kan være utfordrende å få med alle.

Underviserne ved SV-fakultetet har mange digitale verktøy å forholde seg til. Noen av verktøyene underviserne forholder seg til er selvvalgte, mens andre benyttes fordi det er

bestemt fra ledelsen. Eksempler på et digitale verktøy som alle undervisere må bruke er Canvas, Inspira og Leganto. Fra intervjuene og fritekstsvarene i spørreundersøkelsen kommer det frem blandede erfaringer knyttet til bruk av Canvas. Én respondent mener at Canvas er dårlig egnet til gruppearbeid:

Digital tools (Canvas) does not sufficiently support group work. It must be possible for the students to make their own groups, have notifications from and upload things (for each other) in these group fora. The group functionality in Canvas is almost unuseable at the present stage.

Noen har derfor, på eget initiativ, tatt i bruk andre plattformer enn Canvas. I et av fritekstsvarene skriver en respondent blant annet at «I find Canvas limiting in its capabilities, and I've started to move material outside Canvas, using e.g. github.com for sharing materials openly». Informant 4 trekker også frem GitHub som et alternativ til å legge ut undervisningsmateriale fremfor Canvas. Informanten begrunner dette med at GitHub oppleves som mer praktisk og er lettere å bruke. Samtidig påpeker informanten at å bruke tjenester som GitHub forutsetter en viss teknisk kompetanse som ikke alle undervisere nødvendigvis har. Disse eksemplene illustrerer hvordan noen av underviserne opplever at de obligatoriske verktøyene ikke er de mest effektive til undervisningsformål, og at de derfor velger å flytte noe av undervisningsaktiviteten sin over på andre plattformer. Denne praksisen kan sees i lys av rammeverket til Meyer & Rowan (1977, s. 357), som beskriver hvordan de daglige aktivitetene i en organisasjon blir frakoblet de strukturelle elementene når de strukturelle elementene kommer i konflikt med organisasjonens drift.

På den andre siden forteller informant 1 om hvordan hen anser Canvas som et godt program, og at hen er åpen for å bruke og utforske det, til tross for noe skepsis i startfasen:

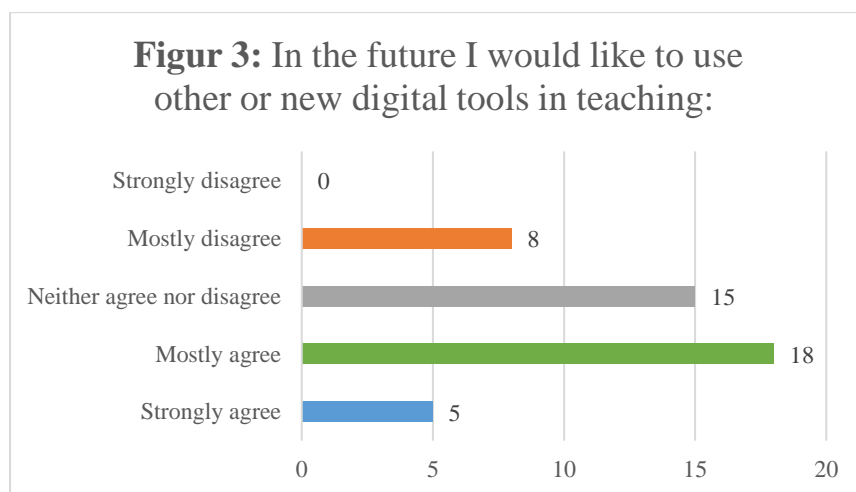
[...] når man skiftet for eksempel fra Fronter, som var det gamle systemet for å legge ut informasjon til Canvas, da er det sånn, ok nå er det et nytt system, er det nødvendig liksom, men jeg ser jo at Canvas er bedre, og da prøver jeg å eksplorere det. Jeg bruker jo også å kommunisere med studentene, de sender jo stort sett meldinger på Canvas, så jeg har Canvas app på mobilen så jeg kan svare raskt på meldinger fra studentene, for det kan være at de har behov for å få svar relativt raskt. [Informant 1]

Utsagnet viser hvordan informantens egen motivasjon har vært avgjørende for hvor mye hen velger å gjøre ut av de digitale verktøyene. Personlig interesse blir derfor en avgjørende faktor for hva man velger å bruke tiden sin på.

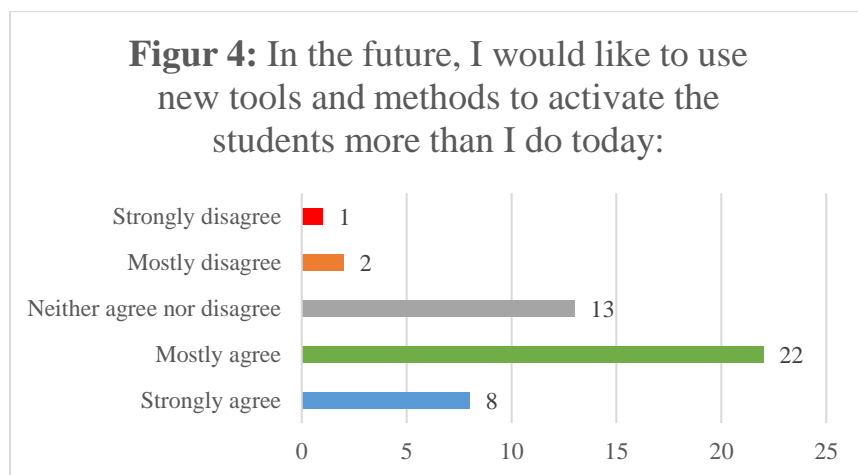
Videre har ikke alle undervisere som mål å ta i bruk nye digitale verktøy i undervisningen sin. I spørreundersøkelsen kom det inn følgende fritekstsvar:

I'm in general open to using technology, but I believe teaching has a strong social component. Strengthening that part is best done without too much use of technology - talking to fellow students and using a scrap of paper is as useful.

Dette utsagnet gjenspeiles delvis i spørreundersøkelsen. På spørsmål om underviserne ønsket å ta i bruk andre eller nye digitale verktøy i fremtiden (figur 3), var halvparten positive, mens den andre halvparten var nøytrale eller negative. Svarfordelingen fordelt på respondentene er visualisert under:



Dette svaret skiller seg fra påstanden om at man ønsker å ta i bruk nye metoder og verktøy (altså uavhengig av teknologi) i undervisningen (figur 4). Som grafen under viser, var respondentene i dette tilfellet mer positive:



Funnene tyder derfor på at et flertall av underviserne ønsker å prøve nye ting for å aktivisere studentene sine, men at de ikke nødvendigvis vil gjøre det ved hjelp av digitale verktøy.

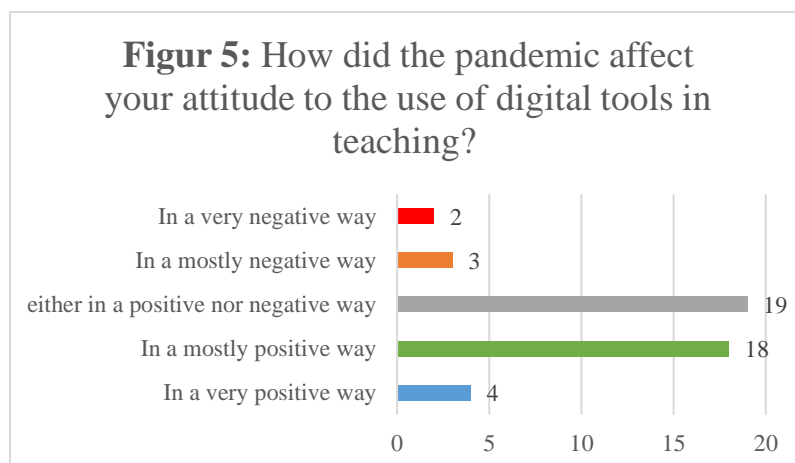
Covid-19-pandemien hadde uten tvil en stor påvirkning på undervisningen, og spesielt bruken av digitale verktøy i undervisningen. Informantene i undersøkelsen rapporterer om svært ulike erfaringer med digital undervisning. EILIN har ikke som mål å gå tilbake eller oppmuntre til digital undervisning over Zoom, som var normen under pandemien. Likevel er det relevant å se på hva slags erfaringer pandemien medførte, og hvordan disse eventuelt påvirket undervisernes digitale ferdigheter og holdninger til digitale verktøy. Blant annet kommer informant 4 med følgende betraktning knyttet til mulighetene pandemien skapte:

Pandemien var litt moro. Pandemien gjorde at alt ble røsket litt tak i. Det åpnet seg jo mange muligheter og ingen normer gjaldt lenger. På godt og vondt. [...] Jeg lærte at folk kan få til utrolig mye på kort tid, når de ser at man må, og de bretter opp ermene og gjør masse. [...] det fungerte bra i forhold til forholdene, men det er ikke sånn vi skal ha det videre. Også er det andre ting jeg tenker at dette fungerte bra, dette kan vi ta med oss videre. [Informant 4]

Informant 2 beskriver derimot en ganske annen holdning da hen ble spurt om hen har videreført noen av undervisningsmetodene brukt under pandemien: «Absolutt ikke. [...] snarere tvert imot. Aldri skal jeg gjøre det en gang til». Informant 3 inntar en mellomposisjon når hen sier at: «[...] jeg ble jo sjokkert over at det gikk an å ha undervisning digitalt. [...] Jeg vet ikke hvor bra det egentlig fungerte, men gitt situasjon så, ja. Det var mye bedre enn forventet. Det er helt klart».

Utsagnene fra informantene illustrerer forskjellene i hvordan pandemien opplevdes for underviserne. Noen av informantene anså pandemien som en spennende læringsmulighet, selv om enkelte deler av undervisningsoppleggene ikke fungerte like godt. Andre hadde sterke negative assosiasjoner til undervisningssituasjonen i denne perioden.

Respondentene i spørreundersøkelsen ble også spurt om hvordan pandemien påvirket holdningene deres til digitale verktøy. Gitt de mange negative erfaringene med digital undervisning under pandemien, er svarene fra spørreundersøkelsen overraskende positive. Et flertall av respondentene fikk mer positive holdninger til digitale verktøy i undervisningen, mens mange av respondentene var nøytrale. Bare en liten andel av respondentene oppga at pandemien påvirket holdningene deres til digitale verktøy i undervisningen i en negativ eller en svært negativ retning, som figur 5 viser:



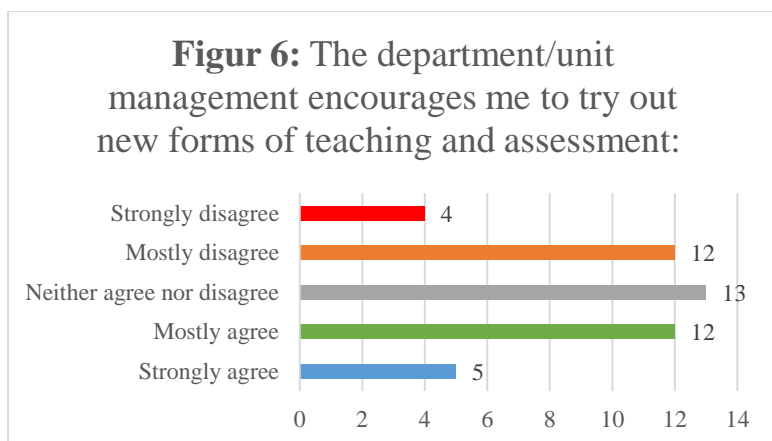
Som det kvalitative datamaterialet viser, er personlig interesse en sentral faktor for hvorvidt underviserne velger å ta i bruk nye digitale verktøy i undervisningen. Tross dette tvang pandemien alle underviserne til å endre opplegget sitt. Covid-19 pandemien utløste dermed en episodisk endring på fakultetet. Dette førte til brudd i både normer, verdier og grunnleggende antakelser om hvordan undervisningen burde være. At flertallet av respondentene oppgir at pandemien gjorde dem mer positivt innstilt til å ta i bruk digitale verktøy, kan sees på som et viktig resultat av denne endringen. Samtidig kan det at noen undervisere valgte å ikke ta med seg undervisningsmetodene fra pandemien tyde på en form for stivhengighet (Christensen et al., 2017, s. 61-62). De kulturelle antagelsene og normene for hvordan undervisningen skal være står såpass sterkt blant underviserne, at kulturen delvis slår tilbake episodiske endringer som presser seg på utenfra.

### 5.1.2 Støtte og erfaringsdeling

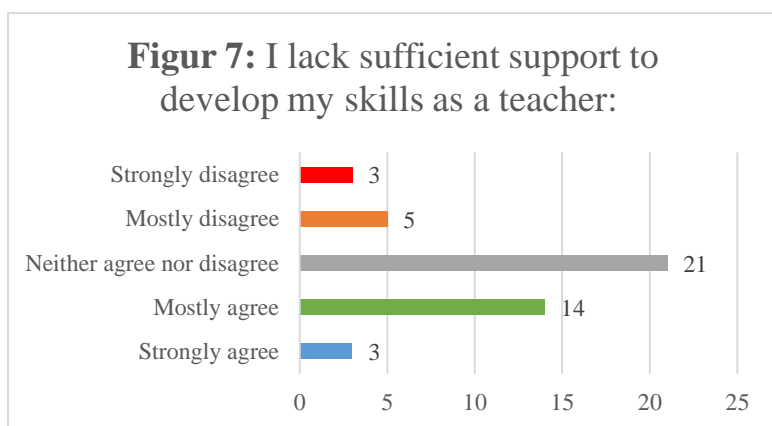
Datamaterialet avdekket også flere synspunkter knyttet til hvordan støtte og uformelle arenaer for erfaringsdeling fungerer som kulturelle betingelser som kan påvirke arbeidet med undervisningsinnovasjon. Erfaringsdeling og opplevd støtte fra fakultetsledelsen og kollegaer kan sees på som normer, verdier og antagelser i kulturen som preges av både feedback- og feed forward-prosesser, jmfør modellen til Crossan et al. (1999, s. 532). Dette delkapittelet tar for seg støtte og erfaringsdeling som uformelle normer på fakultetet. Med støtte mener vi undervisernes opplevelser av graden av oppmuntring, tilrettelegging og assistanse de får fra ledelsen til å drive med undervisningsinnovasjon. Med uformell erfaringsdeling mener vi prat mellom kollegaer på jobb eller på fritiden, deling av tips og hvorvidt undervisningsinnovasjon er noe folk interesserer seg for utenfor de formelle kravene eller normene.

Et interessant funn er spriket i svarene mellom informantene og respondentene på spørsmål om de opplever støtte fra ledelsen. Et flertall av informantene (med unntak av én) beskrev at de opplevde å få støtte fra både kollegaer og ledelsen i form av tilrettelegging, oppmuntring og hjelp. For eksempel sa informant 1 at administrasjonen på instituttet er lette å spørre om hjelp, og at undervisningslederne er veldig engasjerte. Informant 5 fortalte at hen opplevde at ledelsen tilrettelegger for at man skal kunne utvikle seg både pedagogisk og digitalt. At flertallet av informantene opplever at de har tilstrekkelig med støtte fra ledelsen og kollegaene på enhetene, er et aspekt ved fakultetskulturen som kan fremme undervisningsinnovasjon.

Denne konklusjonen er derimot ikke like klar om vi også inkluderer svarene fra spørreundersøkelsen. Her oppgir flere at de tvert imot opplever mangel på støtte fra ledelsen. På spørsmål om hvorvidt respondentene opplever at de får oppmuntring fra enhetsledelsen til å prøve ut nye undervisningsformer er det en forholdsvis jevn svarfordeling mellom de som opplever støtte, de som ikke gjør det, og de som stiller seg nøytrale. Funnene er visualisert i figur 6:



På spørsmål om respondentene opplever at de mangler støtte til å utvikle sine ferdigheter som undervisere er det derimot mer enighet blant underviserne, som vist i figur 7:



I figur 7 ser vi at majoriteten enten er enige eller nøytrale til påstanden. Åtte respondenter oppga at de var uenige. Også noen av fritekstsvarene fra spørreundersøkelsen kan understreke og tydeliggjøre disse funnene. En respondent skrev at «Management / leadership is pedagogically conservative and does not endorse pedagogical or exam form experimentation/development», mens en annen skrev at «The faculty only wants us to do the bare minimum and is not willing to be progressive about teaching». Ut fra dette perspektivet er normene knyttet til støtte fra ledelsen på fakultetet eller enhetslederne en faktor som hemmer undervisningsinnovasjon.

Uansett årsaken til spriket mellom grad av opplevd støtte, viser disse funnene en stor variasjon av meninger innad i organisasjonskulturen på fakultetet, og en mangel på homogenitet i holdningene. Meningsmangfold kan på generell basis virke fremmede for innovasjon. Trekker man på innsiktene fra kapittel 3.1. om organisasjoner som kultur, kan for stor grad av homogenitet i synspunkter og holdninger føre til en mangel på fleksibilitet i møte med

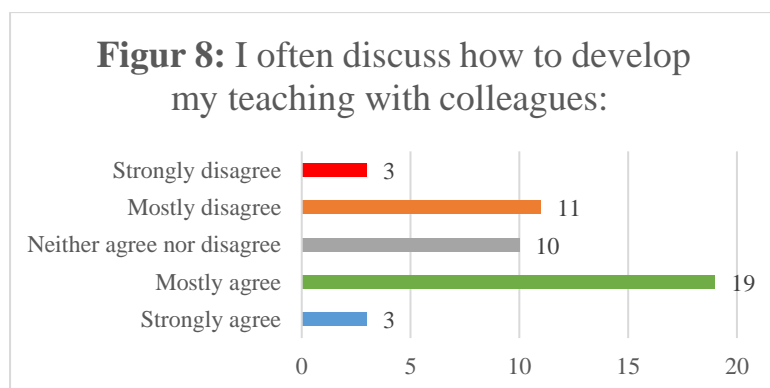


endringer (Christensen et al., 2017, s. 70-71; Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 139-140). Selv om opplevd støtte fra ledelsen og kollegaer isolert sett kan fungere som en fremmede kulturell betingelse for utviklingen av nye undervisningsformer, lener ikke funnene mot noen klare tendenser til den ene eller den andre siden. Disse variasjonene er i seg selv et sentralt funn, ettersom det kan virke fremmede for undervisningsinnovasjon at holdningene i organisasjonskulturen ikke er homogene, og at kulturen dermed er mer fleksibel.

Det er også tydelig variasjon knyttet til normer for erfaringsdeling, altså de uformelle arenaene hvor underviserne kan snakke sammen, dele tips, diskutere metoder og nye undervisningsformer. Hvilken grad underviserne opplever at de har tilfredsstillende arenaer for uformell erfaringsdeling, kan være koblet sammen med den personlige interessen de har for å drive med undervisningsinnovasjon, viljen deres til å oppsøke hjelp og evnen de har til fleksibilitet i møte med større endringer. Dette er fordi uformelle normer og verdier vokser frem gradvis, og medlemmene av organisasjonskulturen må sosialiseres inn i disse (Christensen et al., 2017, s. 52-53). Med utgangspunkt i undervisningsinnovasjon som verdi, er derfor et viktig aspekt ved denne sosialiseringprosessen hvordan underviserne forholder seg til kollegaer og ledelse i sammenheng med erfaringer rundt det å drive med undervisningsinnovasjon.

Funnene fra intervjuene viser at de fleste har en eller annen uformell erfaringsdelingsarena, og opplever at det er dialog om undervisningen. Informant 2 trekker blant annet frem at hen opplever at det snakkes mye om undervisning, og at dette kan bidra til samarbeid. Informant 5 sier at erfaringsdeling har vært viktig i kursforbedringen deres fra år til år. Også informant 6 uttrykte at det er lett å spørre kollegaer eller administrasjonen om hjelp med digitale ting.

Svarene fra spørreundersøkelsen støtter opp under denne oppfatningen, illustrert i figur 8 under:



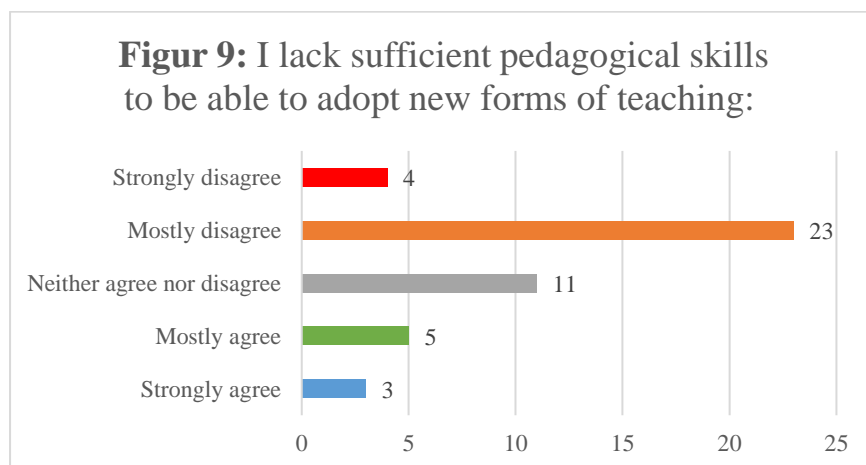
Her ser vi at flertallet av respondentene mener de ofte diskuterer utviklingen av undervisningsoppleggene sine med kollegaer. Dette kan indikere at uformell erfaringsdeling er en verdi som jevnt over preger fakultetskulturen, og at denne verdien virker fremmende for undervisningsinnovasjon.

På den annen side fortalte en av informantene at uformell erfaringsdeling ikke er noe hen opplever så mye av. Vedkommende uttalte at hen ikke tror det snakkes så mye om undervisning utenom de offisielle møtene/situasjonene hvor man skal snakke om det. Samme informant sa også at man blir mer interessert i samarbeid og erfaringsdeling når man er ansvarlig for sitt eget undervisningsopplegg og må «konkurrere» med kollegaer om studentene. Tross dette later det til at konkurranse jevnt over ikke er spesielt fremtredende blant undervisere ved fakultetet.

Oppsummert er uformell erfaringsdeling som verdi i organisasjonskulturen, på samme måte som andre uformelle normer og verdier, noe medlemmene sosialiseres inn i (Christensen et al., 2017, s. 52-53). Denne sosialiseringsprosessen går enklere om underviserne er interesserte i undervisningsinnovasjon, og aktivt søker etter erfaringsdeling med andre.

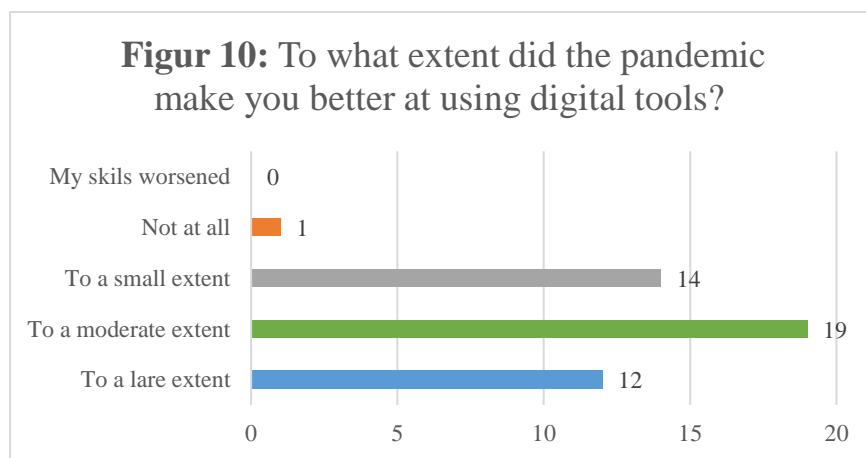
## 5.2 Ressurser

Utviklingen av nye undervisningsformer ser ut til å påvirkes av hvilke ressurser underviserne har tilgjengelig. For eksempel vil et mer studentaktivt undervisningsopplegg kreve at underviserne har god nok kompetanse, som pedagogiske ferdigheter, til å ta i bruk nye undervisningsmetoder. I spørreundersøkelsen ble det lagt frem en påstand om hvorvidt en selv mente at en manglet tilstrekkelig pedagogiske evner til å ta i bruk nye former for undervisning.



Ifølge svarene vist i figur 9 uttrykte et flertall av underviserne at de enten var sterkt eller delvis uenig i denne påstanden. De fleste hevdet altså at de hadde tilfredsstillende pedagogiske evner til å kunne ta i bruk nye undervisningsformer.

Men forholdet mellom ressurser og utvikling av nye undervisningsformer kan også gå andre veien. Da pandemien oppstod, ble underviserne nødt til å finne alternativer til den ordinære fysiske undervisningen. Denne store episodiske endringen førte med seg krav om å tilpasse seg, ved å blant annet lære seg nye digitale verktøy, som Zoom.



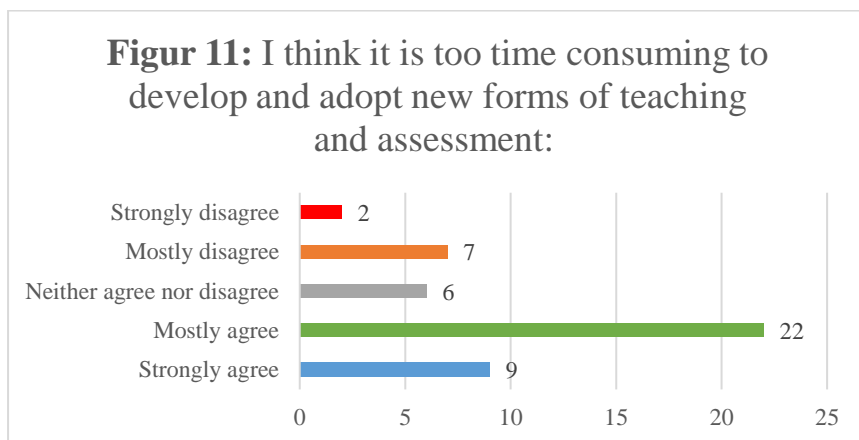
På spørsmålet om hvorvidt deres evne til å bruke digitale verktøy i undervisningen ble styrket under pandemien (figur 10), oppgir flertallet av respondentene at evnene deres ble styrket. Til sammenligning oppga ingen av respondentene at ferdighetene deres hadde blitt svekket under pandemien. Forholdene under pandemien kan dermed se ut til å ha styrket undervisernes personlige ressurser på dette feltet.

I tillegg til personlige ressurser, var det to typer ressurser som gikk igjen i intervjuene. Den første er hvor mye tid underviseren opplevde å ha tilgjengelig for å drive med undervisningsinnovasjon. Den andre er hvilke samarbeidsarenaer underviseren opplever å ha. Disse vil bli drøftet videre i underkapitlene.

### 5.2.1 Tid og timeregnskap

Når vi skal se på hva som kan hemme og fremme utvikling av nye undervisningsformer, kommer vi ikke utenom tidsbruk og timeregnskapet for timeføring. Både i spørreundersøkelsen

og i intervjuene blir denne strukturelle ressursen opplevd som noe som har påvirkning på undervisningsinnovasjon. Dette blir tydelig illustrert i figur 11.



31 av de 46 spurte (67%) sier seg for det meste eller fullstendig enige i at det er tidkrevende å utvikle nye former for undervisning og vurdering. I både det kvalitative og det kvantitative materialet kritiseres særlig systemet for timeføring, også kalt timeregnskapet. Flesteparten av fritekstsvarene i spørreundersøkelsen omhandlet nettopp dette systemet. For eksempel rapporterer en respondent:

The main problem as I see it is the 'timeføringssystem' that defines time available (or rather, time not available) to develop courses & teaching. There is only so much you can do e.g. with the 20 hours you have available for everything related to course convening.

Timeregnskapet er lagt opp for å sikre balanse mellom tid til forskning og tid til undervisning og administrative oppgaver. Men, som beskrevet i utsagnet over, kan det se ut til at enkelte likevel opplever at tiden ikke er fordelt på en hensiktsmessig måte. Informant 1 beskriver vanskeligheter knyttet til undervisningsinnovasjon og timeregnskapet:

[D]et som er dilemma er at vi har det timeregnskapet, så man er opptatt av at folk ikke skal jobbe for mye, og det er veldig mye overskudd på timeregnskapet. På en annen side er man veldig opptatt av innovasjon, men den innovasjonen tar jo tid, men den gjenspeiler seg ikke så godt til timeregnskapet, så det blir jo sånn at de som har lyst til å drive med innovasjon i undervisningen, de gjør dette på, ikke fritiden, men altså den utvidete arbeidstiden. [Informant 1]

Informanten beskriver hvordan regnskapet ikke nødvendigvis tar høyde for innovasjon, og at en derfor enten må jobbe overtid eller at en må nedprioritere andre oppgaver. Informant 6

beskriver lignende erfaringer knyttet til tidsbruk, undervisningsplanlegging og undervisningsinnovasjon:

All undervisningsplanlegging tar masse tid. Altså å lage et emne tar masse tid, mye mer tid enn det vi egentlig får igjen i de timeregnskapene vi har. Bare å finne pensum til et nytt kurs, finne ut hvem som skal være med og forelese, hvordan vi skal legge det opp, det tar utrolig mye tid. Det er klart at hvis du skal også finne helt nye metoder og midler så krever det masse tid.  
[Informant 6]

Noen informanter forteller også at de er nødt til å bruke av egen fritid for å få tid til alle oppgavene. Informant 2 beskriver arbeidet med undervisningsinnovasjon på følgende måte: «den er veldig tidkrevende, og sånn som det er nå, så betaler man for det selv, og man gjør det på eget initiativ, og man gjør det på fritiden sin stort sett, eller i forskningstiden da».

Undervisningsinnovasjon beskrives som tidkrevende fordi nye opplegg krever større grad av forberedelser enn ordinær undervisning. Det tar tid å planlegge studentaktiv læring og det må settes av tid til å lære de digitale verktøyene som skal benyttes. Informant 4 beskriver erfaringer ved å skulle implementere studentaktiv læring og nye verktøy i undervisningen slik: «Det er ganske mye planlegging som inngår i å lage det. Hvis man skal gjøre ting man ikke kan fra før, lage videoer for eksempel, så må man lære det».

For emneansvarlige er planlegging ekstra viktig, siden neste semesters undervisning må være klart et halvt år i forveien. Her må i tillegg planleggingen passe med de eventuelle kollegene man samarbeider med, samt de administrative fristene. Informant 3 hevder at denne tidsproblematikken kan være med på å hindre utprøving av nye undervisningsformer: «Så vi har et ganske lite vindu som vi bruker til å planlegge neste semesters undervisning, og det vinduet passer liksom ikke med de administrative vinduene». Disse vanskelighetene rundt planlegging kan virke demotiverende for å arbeide aktivt med undervisningsinnovasjon, fordi, som informant 3 kommenterer videre, det er mye lettere å bare videreføre undervisningen fra tidligere år enn bruke tid på å utvikle noe nytt.

I intervjumaterialet beskrives også hendelser der informanter har tatt i bruk nye undervisnings- og vurderingsformer, men ikke videreført dem på grunn av tidsmangel. Informant 2 beskriver hvordan hen hadde, som et alternativ til tradisjonelle skoleeksamener, benyttet mappeevalueringer underveis i semesteret. Informanten forteller at hen opplevde at studentene hadde stort læringsutbytte av kontinuerlig vurdering og tilbakemelding. Likevel så

underviseren seg nødt til å slutte med denne vurderingsformen fordi det ble for tidkrevende. Hen beskriver denne avveiningen på følgende måte:

[De] aller fleste bruker mye mer tid på undervisning enn det de får uttelling for i timeregnskapet, så er det grenser, ikke sant, for hvor mye du kan ta av din egen forskningstid til å drive med undervisning, for det er jo det man gjør når man tar og bruker mer tid, da tar man enten fritiden sin, eller så tar man forskningstiden sin, og det er liksom grenser på hvor mye man kan gå inn i den tidsbruken, så når man kommer til et punkt hvor man ser at dette tar for lang tid, så slutter man på en måte, eller at det er for komplisert [...]. [Informant 2]

Den demotiverende beskrivelsen av timeregnskapet går som tidligere nevnt igjen i både intervjuer og data fra spørreundersøkelsen. En respondent fra undersøkelsen skriver: «[T]he keeping of time sheets discourages me strongly to change anything, as I am obviously not "paid" for it». Andre gir uttrykk for at tidsmangel negativt påvirker oppfattelsen av ledelsens holdninger til undervisningsinnovasjon: «the faculty only wants us to do the bare minimum and is not willing to be progressive about teaching». Tidsmangel blir i fritekstsvarene også hyppig oppgitt som begrunnelse for at undervisere ikke har oppsøkt EILIN for hjelp til undervisning.

Utsagnene fra det kvantitative og det kvalitative datamaterialet gir uttrykk for at timeregnskapet ikke legger til rette for undervisningsinnovasjon. Det fremstår som at timeregnskapet ikke samsvarer med ønsker og forventninger fra ledelsen, noe som gir blandede signaler til underviseren. For å referere til Meyer og Rowan (1977), kan det virke som at de strukturelle elementene er frakoblet «myten» om undervisningsinnovasjon. Kart og terreng er ikke lenger i samsvar, med andre ord.

I begge datamaterialene kommer det forslag til hvordan timeføringssystemet kunne vært designet på en mer hensiktsmessig måte gitt nåværende krav til innovasjon. For eksempel skriver en respondent «The 'timeføringsregnskap' at UiO should give more room / hours for development work/ experimentation (either as an add-on to existing activities or even better - as an integrated part of all types of activities)», mens informant 6 foreslår på lignende vis at

[...] timeregnskapet kunne vært bygget opp mer fleksibelt, det for å nettopp tilrettelegge for mer interaktive læringsformer, og også kanskje for å ha et mer fleksibelt budsjett til undervisning, altså at man erkjenner at hvis man driver med interaktive læringsverktøy, så kan det hende at det tar lenge tid rett og slett, enn om man bare står og foreleser. [Informant 6]

Begge ytrer et ønske om å tilpasse timeføringssystemet så det gir rom til undervisningsinnovasjon. Et annet forslag, er at man gjør det motsatte: at man heller tilpasser ambisjonsnivået på undervisningsinnovasjon til den tiden man faktisk har tilgjengelig:

Så når de sier at "Ja, jeg skulle gjort mye mer av det og jeg kunne godt tenke mer og sånn og sånn, men jeg får det ikke til innenfor de rammer vi har", så syns jeg at da skal man lytte til det og tenke, «Hva kan vi gjøre med det, hvordan kan vi, enten tilpasse rammene eller kanskje redusere ambisjonsnivået, eller ikke nødvendigvis redusere ambisjonsnivået, men tenke litt annerledes, om innovativ undervisning?». At det kan være små ting som man gjør underveis i en læringssituasjon, som kan bety utrolig mye for hvordan man aktiviserer studenten og sånn.

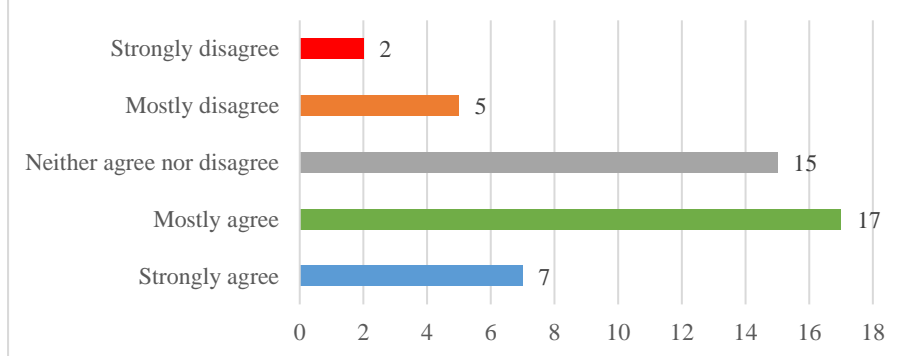
Her foreslår informant 2 at man ikke nødvendigvis endrer timeføringssystemet, men at man i så fall må tenke annerledes rundt innovasjon og heller se på de små endringene man kan gjøre. En slik form for endring av undervisningsformer vil foregå som det vi tidligere har omtalt som kontinuerlig, heller enn episodisk, endring (Tsoukas & Chia, 2002, s. 570; Weick & Quinn, 1999, s. 366, s. 375, s. 381). I stedet for å iverksette store endringer, kan en heller nå målet om undervisningsinnovasjon gjennom en kontinuerlig pågående prosess. Som en følge av undervisernes kontinuerlige modifiseringer av undervisningen sin, vil summen av disse små endringene deretter kunne føre til større endring på lang sikt.

### 5.2.2 Formelle samarbeidsarenaer

Vi har tidligere, under kapittel 5.1.2, sett på hvilke uformelle arenaer for støtte, erfaringsdeling og samarbeid undervisere har. Mens dette også er viktige sosiale ressurser, skal vi her se på de formelle etablerte strukturene som finnes for å tilrettelegge for undervisningsinnovasjon.

Mens de fleste av informantene hevdet at de hadde uformelle arenaer for erfaringsdeling, som dialog mellom kollegaer og støtte fra ledelsen, hevder et flertall i spørreundersøkelsen at de savner en arena for å dele erfaringer rundt undervisning.

**Figur 12:** I miss an arena to share experiences about teaching with other teachers:



I påstanden over (figur 12), kan man se at majoriteten av respondentene stiller seg enige, mens kun syv av de 46 respondenter er delvis eller sterkt uenig. Det er også noe variasjon i intervjuene i hvilken grad og hvilke samarbeidsarenaer de har tilgjengelig. Eksempler på noen formelle arenaer som nevnes i intervjuene er kurs, møter og seminarer, og for informant 3 er det kun i disse «offisielle situasjonene hvor man skal eller må gjøre det», at man diskuterer undervisningsinnovasjon. Informant 2 opplever derimot å savne både uformelle og formelle arenaer for erfaringsutveksling:

Det er ikke veldig mange arenaer hvor man diskuterer undervisning på de ulike [enhetene]. I hvert fall hos oss, vi hadde et undervisningsforum, og noen ganger så vekkes det til livet. Men det er ikke veldig systematisk erfaringsutveksling mellom undervisere. [Informant 2]

For denne informanten er i tillegg den arenaen hen henviser til (forum) skildret som noe sjeldent og sporadisk. Ved siden av dette forumet, nevner informanten senere i intervjuet også emnesamarbeid som en viktig arena for faglig samarbeid.

Å samarbeide om det samme emnet blir av flere beskrevet som en gyllen mulighet til å dra nytte av hverandres erfaring, kunnskap og ferdigheter. Enkelte av informantene oppga også at de samarbeider med andre undervisere på emner som kronologisk henger sammen med hverandre, for eksempel på metodeemner. Informant 2 fortalte blant annet om en positiv opplevelse der hen hadde stipendiater som hjalp til med utforming og gjennomføring av et emne:

Men på [emnenavn] for eksempel, så hadde jeg jo en hel haug med unge mennesker [som jeg samarbeidet med], så vi hadde jo Twitter-feed og alle mulige ting til [det emnet]. [...]. Det var det jo ikke jeg som var ansvarlig for, for å si det sånn. Men det er jo kjempegøy, det syns jeg er



veldig positivt, hvis de har lyst å samarbeide med meg om de tingene og lage de tingene. Og det ble veldig, syns jeg, funket innmari fint. [...] men jeg kan ikke gjøre det utenom. [...]. Altså jeg trenger å vite at når jeg er alene i undervisningsrommet så behersker jeg alt det som skal skje der. Så jeg tar ikke bruk på sånne ting hvis ikke jeg vet at jeg klarer å gjøre det selv. Og når vi holdt på med det på [emnenavn], så var det helt klart også at det ikke er min jobb. Så hvis de ikke hadde vært der da, så hadde ikke det skjedd. [Informant 2]

For denne underviseren banet dette samarbeidet vei for utprøving av nye undervisningsformer. Samarbeidet skapte trygghet som ga muligheten til å tenke nytt om emnet. Det at andre med mer kunnskap kunne være ansvarlige for utprøvingen og iverksettelsen av det nye opplegget virket derfor fremmede på undervisningsinnovasjon. Tross dette anser ikke alle informantene emnesamarbeid som en mulighetsarena for innovasjon. Informant 3 beskriver hvordan emnesamarbeid i noen tilfeller kan virke hemmende for undervisningsinnovasjon:

Mine to andre kollegaer er nok mindre innovasjonsivrige enn meg selv. Så jeg føler at det er en brems, og jeg hadde likt det bedre om jeg hadde mitt definerte ansvarsområde, hadde full frihet der. Så det hadde jeg nok foretrukket. [Informant 3]

Der informant 2 følte støtte og trygghet under samarbeidet, skildret informant 3 dette som noe ufritt og begrensende.

I kapittel 5.1.2 presenterte vi figur 7 fra spørreundersøkelsen, som viste at en majoritet av respondentene enten var nøytrale eller savnet støtte til å utvikle seg som underviser. Det er også stor variasjon i intervjuene i hvor de henvendte seg, og hvilket forhold de hadde til formelle hjelpeinstanser. Mens noen foretrakk uformelle arenaer, som kolleger eller undervisningsledere, benyttet andre seg av ulike formelle aktører, som LINK, IT-support og ELIN. Men, som vi vil komme tilbake til i neste kapittel, var det også mange som synes det er vanskelig å vite hvilke hjelpeinstanser som tilbyr hva.

En ting som kom frem i informantenes beskrivelser av hjelpeinstansene var et ønske om mer «hands on» og oppsøkende hjelp og støtte. Informant 2, som hadde liten kjennskap til allerede eksisterende tilbud, forklarte situasjonen slik:

[...] hvis du vil ha innovasjon, [...], det hjelper ikke meg at det står liksom noe fint på nett om at "Nå har vi sånn og sånn verktøy og med det kan du gjøre alle disse fantastiske tingene", så tenkte jeg, "Ja vel, ok, hva kan jeg bruke det til?", jeg trenger noe, mye mer, ikke sant, noen må

hjelpe meg til å se, «Ok, dette er min undervisning, hvordan vil du foreslå at jeg skal bruke dette verktøyet?», eller sånn. [Informant 2]

Informanten ønsket tettere og mer konkret hjelp, som spesifikke anbefalinger og råd skreddersydd til hans undervisningsopplegg. Videre ønsket hen oppfølging etter at man hadde tatt i bruk de nye verktøyene. Informant 6 kommer med et konkret eksempel på hvordan administrasjonen kan støtte mer «hands on»:

Og det har vært en diskusjon i staben om på møter og sånn at noen... for det er særlig hvis du på en måte har et bortefra undervisning en stund, hvis du har hatt permisjon for å gjøre andre ting eller sånn, så kommer du tilbake og så er det et nytt verktøy som du skal lære deg. Og da kan vi bruke ekstremt mye tid på det, ikke sant? Å lære oss de verktøyene, særlig når vi er litt oppe i årene. Så vi bruker mye tid på det i stedet for at kanskje noen i administrasjonen som er spesialist på det kunne bare gjort ting for oss og sånn, så det har vært noen sånne diskusjoner. [Informant 6]

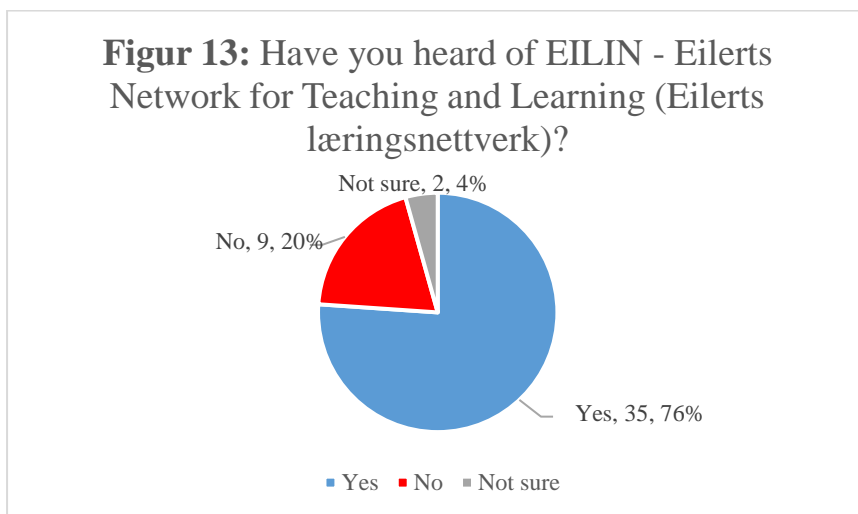
Informanten foreslår at enkelte tekniske oppgaver kan bli overført til spesifikke kontaktpersoner i enheter som for eksempel EILIN, om underviseren har særskilte behov for dette. I tillegg til at dette kan være motiverende og støttende for undervisere som ønsker å ta i bruk nye undervisningsmetoder, ville det også bidratt til å gjøre innovasjon mindre tidkrevende for underviseren. For, som nevnt tidligere, blir ofte planlegging og læring av nye verktøy sett på som det mest tidkrevende ved undervisningsinnovasjon.

### 5.3 EILIN

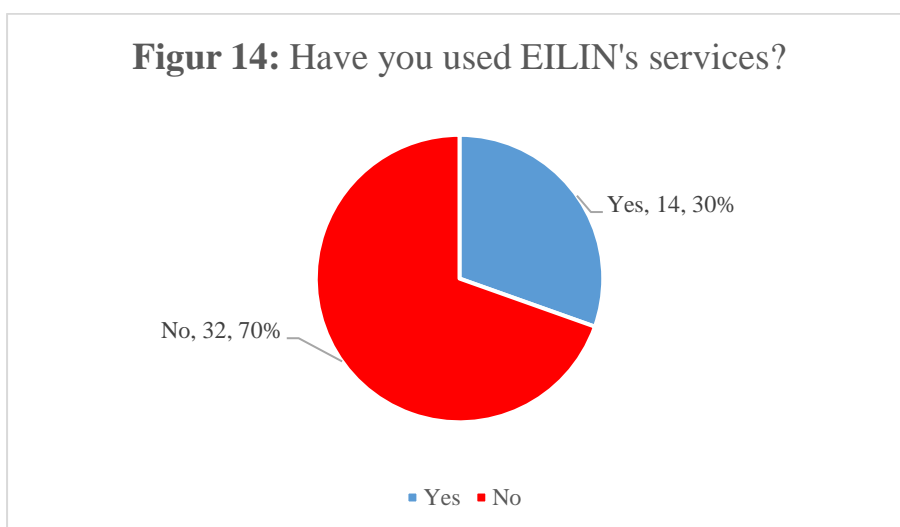
Den siste delen av analysen berører de delene av datamaterialet som konkret omhandler undervisernes kjennskap og ønsker knyttet til EILINs virksomhet nå og fremover. Både i den kvantitative spørreundersøkelsen og i de kvalitative intervjuene ble det undersøkt hvor godt underviserne kjenner til EILIN. Dette var et fokuspunkt fordi kjennskapen til EILIN sier noe om hvordan tilbudet har blitt kommunisert ut til underviserne så langt. Kartlegging av undervisernes forventninger, erfaringer og ønsker knyttet til EILINs drift er også viktig for å forstå undervisernes rasjonale for å ta i bruk EILINs tjenester. Dette vil legge føringer for hvordan EILIN bør jobbe strategisk fremover for å nå ut til flest mulig.

Som illustrert i figur 13 under, oppga 76% av respondentene i spørreundersøkelsen at de hadde hørt om EILIN, mens omtrent en fjerdedel enten ikke hadde hørt om tjenesten, eller var usikre på om de hadde det. Som tidligere nevnt hadde alle informantene i intervjuene kjennskap til

EILIN, men graden av kjennskap varierte fra informant til informant. Alle informantene hadde på et eller annet tidspunkt vært i kontakt med EILIN.

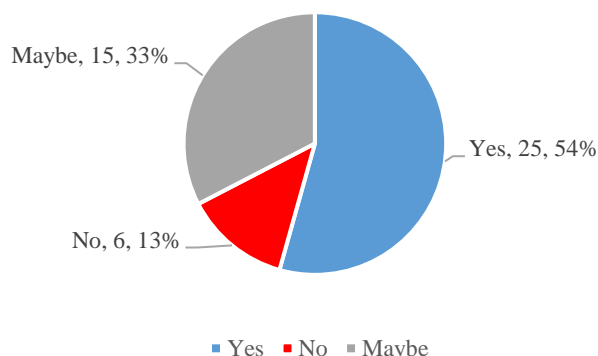


Selv om flertallet av respondentene oppga at de hadde hørt om EILIN, svarte 70% at de ikke hadde tatt i bruk tjenestene nettverket tilbyr, vist i figur 14 under. Dette medfører at et mindretall av respondentene i spørreundersøkelsen faktisk har mottatt hjelp fra EILIN.



Tross dette oppgir hele 87% av respondentene at de enten kan tenke seg, eller kanskje kan tenke seg å ta i bruk EILINs tjenester i fremtiden, illustrert i figur 15. Kun 13% av respondentene svarte at de ikke kunne tenke seg dette. Disse dataene viser dermed at EILIN har et stort mulighetsrom til å nå ut til flere undervisere i tiden fremover.

**Figur 15:** Would you consider using EILIN's services in the future?



I intervjumaterialet påpeker alle informantene viktigheten av å ha en ressursportal som EILIN, til tross for at den faktiske bruken av EILINs tjenester varierer i stor grad mellom informantene. Informant 3 sier for eksempel: "Jeg synes det er fornuftig å ha et [læringsnettverk] på fakultetsnivå som på en måte er nærmere, og det å kunne gi undervisningsinnspill på tvers av enheter.". Alle informantene gir med andre ord uttrykk for at fakultetet har behov for kompetansen EILIN besitter.

Som det fremgår tidligere i analysen, oppstår mange av utfordringene knyttet til undervisningsinnovasjon i fakultetets organisasjonsstruktur, her spesielt timeføringssystemet. Utfordringen for flere av informantene var at de verken kjente til tjenestene som EILIN tilbyr, eller fant tid til å sette seg inn i eller ta i bruk EILIN sine tjenester. Informant 6 svarer følgende på spørsmål om hvorvidt tjenestetilbudet til EILIN er noe de har interesse for å sette seg inn i: "I en sånn hverdag, hvor det er mye å gjøre, hvor det handler om så mye ting som du skal fordele tiden din på, så er vel ikke det første prioritet nei.". Tid er med andre ord en hemmende faktor når det kommer til å benytte seg av EILINs tjenestetilbud. Å skulle sette seg inn i hva EILIN kan tilby av støtte og hjelp, oppleves for mange som noe som tar tid fra påkrevde arbeidsoppgaver.

Selv om flere av informantene ikke hadde tilstrekkelig kjennskap til det fullstendige tjenestetilbudet til EILIN, hadde mange forholdsvis god kjennskap til EILINs førstelinje som bistår ved akutte utfordringer, og mente at EILIN fungerer godt til dette formålet. Informant 5 forteller for eksempel: "Jeg opplever i den daglige undervisningen, når det bare er et eller annet med en prosjektor som ikke virker eller et eller annet å gjøre, så er EILIN ekstremt raske, da

ringer man jo også kommer de.” Tross dette fremgår det av intervjumaterialet at enkelte av informantene ikke var klar over at førstelinja er et tilbud driftet av EILIN.

Informant 2 og 5 peker på at EILIN kan fungere godt når undervisere får bistand av læringsassistenter, slik at underviserne får bedre tid til å drive studentaktiv læring i forelesningene, eller fordi egne ferdigheter ikke strekker til. Informant 6 ytret at slik hverdagen er nå, er det ofte lettere å samtale med kollegaer som man ser hele tiden, i stedet for å kontakte en instans som EILIN. Informant 1 og 5 fortalte at de allerede har kontakter på eller utenfor universitetet som de foretrekker å bruke om de trenger hjelp med noe spesifikt disse har spesialkompetanse på.

Informant 5 ønsker at EILIN skal hjelpe med komplekse digitale oppgaver, mens informant 4 tenker EILIN passer best for de som ikke har tilstrekkelig kunnskap og/eller ferdigheter, og som trenger mer hjelp til undervisningsinnovasjon og bruk av digitale verktøy. Informant 5 sier:

Noen er superfornøyde hvis de bare klarer å skru på Zoom. [...] Mens andre gjør mye mer avanserte ting. Men det er særlig de som er i det nedre sjikt som trenger praktisk hjelp og støtte for å få til ting. Noen ganger betyr det at man må ha en assistent. [Informant 5]

Det er også delte oppfatninger hvorvidt EILIN tilbyr hjelp som er “*hands on*” eller ikke. Informant 2, som ikke har inngående kjennskap til tjenestetilbudet til EILIN, sier: “Jeg skulle ønske at det gikk an å ha sånn type assistansetjenester, mye mer hands on”, og poengterer at EILIN blir for lite interaktivt. Dette vitner om at informanten ikke er klar over at EILIN faktisk tilbyr nettopp dette. Informant 4, som har relativt god kjennskap til EILIN, sier derimot “Det er kjempeviktig med EILIN som kan bidra litt mer hands on.”. Det er tydelig at underviserne ønsker og foretrekker rask og praktisk hjelp, men det at EILIN faktisk tilbyr slik hjelp har ikke nådd frem til alle som trenger det.

Felles for flere av informantene er at de ønsker en systematisk arena for erfaringsdeling. Ønsket om en slik arena kan tyde på at flere ikke opplever at tilbudet slik det er nå er tilstrekkelig, eller er formidlet godt nok. Skal vi følge prinsippene til Crossan et.al. (1999, s. 532) kan de formelle arenaene for erfaringsdeling være med å fasilitere for at kunnskap på individnivå blir overført til gruppenivå, og deretter institusjonalisert. EILIN kan også fasilitere for en feedback-prosess gjennom kurs og kunnskapsdeling på flere nivåer, slik at institusjonalisert kunnskap blir videreformidlet ned til gruppe- og individnivå (Crossan et al., 1999, s. 532). EILIN er i en posisjon til å fasilitere for slike arenaer, og dermed legge til rette for viktig organisasjonslæring.

En annen måte EILIN kan legge til rette for å spre allerede eksisterende kunnskap mellom individer og grupper, er gjennom mer substansiell og deltakende erfaringsdeling. Flere informanter fortalte at kunnskapsdeling knyttet til nye undervisningsformer ofte blir for deskriptivt. Informant 3 utdyper dette på følgende måte:

[...] når man snakker om undervisning så beskriver man liksom et undervisningsopplegg, men jeg savner litt å kunne se det i action. [...] Men det at du ikke ser det, det å ikke ha deltatt i en type opplegg selv, gjør at det er litt vanskelig å forstå helt hvordan det fungerer, og hvordan det kan fenge, og hvordan studentene kan lære av ting. [...] jeg skulle ønske man kunne ha litt mer video av klasseromsituasjoner, eller at man kunne få tips om forelesere som gjør ting på innovative måter, og kunne visitere undervisningen deres for å se. [...] Så det hadde vært fint med litt sånn om EILIN kanskje kunne bidra til sånn substansiell erfaringsutveksling.  
[Informant 3]

Informanten savner mer deltakende observasjon og reelle eksempler som en måte å faktisk erfare bruk av nye undervisningsformer i praksis. Å få muligheten til å se andres undervisning trekkes her fram som et mulig alternativ. En slik form for substansiell erfaringsdeling kan, i samsvar med Crossan et al. (1999, s.532), bidra til at kunnskap fra individnivå læres til grupper, og til slutt institusjonaliseres.

## **6 Oppsummerende diskusjon**

I denne delen oppsummerer vi hovedpoengene fra analysen for å svare på første del av problemstillingen: *Hvordan kan strukturelle og kulturelle betingelser ved SV-fakultetet hemme og fremme utvikling av nye undervisningsformer?*

### **6.1 Hvordan kan kulturelle betingelser ved SV-fakultetet hemme og fremme utvikling av nye undervisningsformer?**

I kapittel 5.1.1 *Holdninger og forventninger* kom det frem at det har foregått store endringer på undervisningsfeltet de siste årene, som har hatt betydning for arbeidet med undervisningsinnovasjon. De to viktigste episodiske endringene datamaterialet har belyst er covid 19-pandemien og innføringen av flipped classroom. Mens pandemien har hatt særlig betydning for bruken av digitale verktøy, har flipped classroom ført til en økt oppmerksomhet om studentaktive læringsformer.

I tillegg til de episodiske endringene av undervisningen på organisasjonsnivå, foregår det også små, kontinuerlige endringer av undervisningen på individnivå. De kontinuerlige endringene

skjer etter hvert som underviserne modifierer undervisningspraksisene sine i tråd med idealene for hva som er god undervisning. I intervjuene kom det for eksempel frem hvordan underviserne modifierer undervisningsoppleggene sine for å oppnå mer studentaktivitet. Til sammen kan de mange små endringene blant individer kumulere til større endringer for hele organisasjonen (Weick & Quinn, 1999, s. 366).

Ifølge Jacobsen & Thorsvik (2019, s. 140) kan en organisasjonskultur preget av normer og verdier hvor innovasjon og endring blir vektlagt, fremme nytenkning. I datamaterialet vårt trådte undervisningsinnovasjon frem som en tydelig verdi på fakultetet. Informantene ga uttrykk for at både de selv og kollegaene deres hadde en positiv holdning til undervisningsinnovasjon. At undervisningsinnovasjon oppfattes som et ideal det er verdt å strebe etter, kan være en kulturell betingelse på fakultetet som bidrar til å fremme undervisningsinnovasjon.

Datamaterialet viste imidlertid også at undervisningsinnovasjon som verdi delvis var frakoblet undervisningsinnovasjon som norm. Normer er som nevnt retningslinjer som regulerer organisasjonsmedlemmenes handlinger (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 129). Det var en normativ oppfatning blant flere av informantene om at arbeidet med undervisningsinnovasjon måtte være frivillig. Samtidig utrykke flere at forventningene til undervisningsinnovasjon kunne oppleves som et utidig press. Normen om frivillighet må sees i sammenheng med den akademiske og faglige friheten, som er en sentral *formell* norm på universitetet. Det er lovfestet at den akademiske og faglige friheten skal fremmes og ivaretas av alle universitet og høyskoler (Lackner, 2023). Akademisk og faglig frihet som formell norm legger føringer både for organisasjonskulturen på fakultetet og for EILINs handlingsrom. Den uformelle normen om frivillighet kan, sammen med den formelle normen om akademisk og faglig frihet, bidra til å hemme arbeidet med undervisningsinnovasjon. Hinderet består først og fremst i at undervisningsinnovasjon blir delvis frakoblet de daglige aktivitetene på fakultetet (Meyer & Rowan, 1977, s. 357). Dermed blir det vanskelig for EILIN å løfte undervisningsinnovasjon opp fra dagens “ildsjel”-nivå, til å bli en faktisk endring av organisasjonen (Tsoukas & Chia, 2002, s. 580).

Studentaktiv læring og digitale verktøy er to sentrale elementer i undervisningsinnovasjon. I datamaterialet kom det frem at underviserne har ulike holdninger til disse to elementene, noe som kan bidra til å forklare deres motstridende syn på undervisningsinnovasjon som henholdsvis verdi og norm. På den ene siden fremstod studentaktiv læring både som en

grunnleggende antagelse, en verdi og en norm på fakultetet. Dette kom til uttrykk ved at informantene forstod studentaktiv læring på samme måte og at de oppfattet det som den beste måten for studentene å lære på. Videre viste spørreundersøkelsen at et stort flertall av respondentene hadde som mål å aktivisere studentene i undervisningen sin. De grunnleggende antagelsene, verdiene og normene knyttet til studentaktiv læring er dermed betingelser ved organisasjonskulturen som kan bidra til å fremme undervisningsinnovasjon ved SV-fakultetet (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 126-129, s. 140).

På den annen side ser ikke bruk av digitale verktøy ut til å stå like sterkt blant underviserne som studentaktiv læring. Hvor aktivt underviserne velger å ta i bruk digitale verktøy (både de obligatoriske og de ikke-obligatoriske), ser ut til å henge sammen med om de har en personlig interesse for å sette seg inn i dem. I tillegg viste spørreundersøkelsen at det å ta i bruk nye digitale verktøy ikke var et mål for alle; omtrent halvparten av respondentene svarte at de var nøytrale eller negative til å ta i bruk nye digitale verktøy i undervisningen. Disse funnene forteller oss at bruk av digitale verktøy verken er noen utpreget verdi eller norm på fakultetet. Den manglende forankringen av digitale verktøy som et nyttig og verdifullt bidrag i undervisningen er dermed en kulturell betingelse ved fakultetet som kan bidra til å hemme arbeidet med undervisningsinnovasjon.

Pandemien førte imidlertid til en holdningsendring når det gjaldt bruk av digitale verktøy. Selv om erfaringene med digital undervisning under pandemien var blandede, og delvis negative, var det også en “aha”-opplevelse for underviserne å oppdage hvor mye de faktisk kunne få til når de måtte. Et stort flertall av respondentene i spørreundersøkelsen oppga dessuten at pandemien gjorde at de fikk mer positive holdninger til bruk av digitale verktøy i undervisningen. Normene og verdiene knyttet til bruk av digitale verktøy er altså under utvikling, drevet frem av den sjokkerte episodiske endringen som pandemien var. Samtidig ser vi at en kulturell stivhengighet i organisasjonen legger føringer for hvor mye av erfaringene fra pandemien underviserne ønsker å videreføre nå som pandemien er over (Christensen et al., 2017, s. 61).

Som nevnt foregår det både episodiske og kontinuerlige endringer på SV-fakultetet, som hver for seg kan bidra til å fremme undervisningsinnovasjon. Spesielt har episodiske og kontinuerlige endringer knyttet til studentaktiv læring gitt fremgang i arbeidet med undervisningsinnovasjon. Kulturell stivhengighet kan på sin side slå tilbake de episodiske endringene og dermed bidra til å hemme arbeidet med undervisningsinnovasjon (Christensen



et al., 2017, s. 62). Dette var delvis tilfellet for endringene i undervisning og bruk av digitale verktøy som oppstod under pandemien. For EILIN blir det viktig å støtte opp under de episodiske og kontinuerlige endringene som fremmer innovasjon, samtidig som de ikke bør tvinge frem episodiske endringer som bryter med de rådende normene og verdiene på fakultetet.

Kapittel 5.1.2. tok for seg støtte og erfaringsdeling som uformelle normer i organisasjonskulturen på fakultetet. Dette er sosiale faktorer som enten kan bidra til eller hemme undervisere fra å sosialiseres inn i fakultetskulturen med tanke på holdningene til undervisningsinnovasjon.

Av datamaterialet kom det frem stor grad av variasjon i opplevelsene til informantene når det kommer til opplevd støtte, og dette ble presentert som et funn i seg selv som tyder på mangel på homogenitet i organisasjonskulturen. Mens hovedvekten av intervjuene ga oss perspektiver som tilsa at informantene opplever stor grad av støtte, i form av for eksempel oppmuntring og assistanse fra sitt kollegiale miljø, ga respondentene i spørreundersøkelsen et noe annet bilde av sine opplevelser, preget av lavere grad av støtte. Slik kan holdningene knyttet til støtte virke både hemmende og fremmende på undervisningsinnovasjon. Variasjonen kan dog indikere en lav grad av homogenitet i meninger og holdninger, som gjør kulturen mer fleksibel for endring. Dette kan derfor i seg selv tolkes som en fremmende faktor for utviklingen av nye læringsformer.

Den delen av datamaterialet som omhandler uformell erfaringsdeling ga derimot en klarere indikasjon på samstemte oppfatninger. Med unntak av én ga alle informantene, og tallene fra spørreundersøkelsen, jevnt over uttrykk for at uformell erfaringsdeling er en viktig verdi og norm i organisasjonskulturen på fakultetet. De fleste oppga at de hadde uformelle arenaer for erfaringsdeling med kolleger, og at de føler det er lav terskel for å snakke om undervisningsinnovasjon om de er usikre på noe. Dette kan tolkes som at uformell erfaringsdeling mellom kolleger er en sentral verdi i organisasjonskulturen. Dette fører dessuten til at prosessen hvor nye undervisere ved fakultetet skal sosialiseres inn i organisasjonskulturen blir mer effektiv, som virker fremmende for innovasjon. En av informantene nevnte konkurranse som en faktor som kan spille inn på folks holdninger til erfaringsdeling. Hen hevdet at konkurrerende tendenser mellom undervisere om studentenes gunst kan stimulere til økt uformell erfaringsdeling og samarbeid.

Oppsummert kan dette tyde på at å snakke om undervisning mellom kolleger er en norm for underviserne, og at dette kan virke fremmende for undervisningsinnovasjon. Videre tyder noe av datamaterialet på at konkurranse kan motivere til økt erfaringsdeling.

## **6.2 Hvordan kan strukturelle betingelser ved SV-fakultetet hemme og fremme utvikling av nye undervisningsformer?**

Ressurser underviseren har tilgjengelig er noe man ikke kommer utenom når man snakker om undervisningsinnovasjon. Dette kommer tydelig frem når det gjelder tid og tidsbruk. Slik timeregnskapet ser ut nå, opplever mange undervisere at det er vanskelig å sette av tid til utvikling og utprøving av nye undervisningsformer. Tiden det tar å planlegge dette, samt lære seg nye verktøy, gjør at mange må prioritere bort andre oppgaver – eventuelt sin egen fritid – om de skal satse på innovasjon og nyskaping. Dette er ikke bare med på å demotivere til bruk av nye undervisningsformer, men kan samtidig gi motstridende signaler til de ansatte. Timeregnskapet – det strukturelle rammeverket – påvirker oppfattelsen av lederens holdning til undervisningsinnovasjon. Mens ledelsens holdning utad forsøker å fremme innovasjon, signaliserer det strukturelle rammeverket at innovasjon ikke er viktig nok til at det blir satt av tilstrekkelig med tid til det. På samme måte som vi over så at undervisningsinnovasjon som norm er frakoblet undervisningsinnovasjon som verdi, er det strukturelle rammeverket frakoblet undervisningsinnovasjon som verdi. Med tanke på denne uoverensstemmelsen, vil det for EILIN være mest hensiktsmessig å vektlegge små kontinuerlige endringer på individnivå, tatt i betraktning de nåværende begrensningene i timeregnskapet.

Det varierer i hvilken grad underviserne har tilgang på formelle samarbeidsarenaer. Mens noen har disse stedene som sin viktigste arena for å diskutere undervisning, oppgir andre å ikke ha noen stabile samarbeidsarenaer i det hele tatt. Emnesamarbeid blir av flere påpekt som en av de vanligste situasjonene hvor man kan diskutere undervisning og prøve ut nye undervisningsformer. Men dette kan også gå begge veier. Der noen opplever at emnesamarbeid gir trygghet og støtte, opplever andre at kompromissene denne arbeidsformen ofte innebærer er hemmende for undervisningsinnovasjon. I tillegg har flere uttrykt at de har satt pris på oppsøkende kontakt fra hjelpeinstansene, og ønsker mer av dette. Dette kan være med på å fremme og motivere til utvikling av nye undervisningsformer, samtidig som det frigjør tid for underviseren. Dette kan dermed bidra til at tidsmangel blir en mindre hemmende faktor for utvikling og utprøving av nye undervisningsformer.

## 7 Forslag til tiltak

På bakgrunn av funnene i analysen skal vi nå foreslå en rekke tiltak til hvordan EILIN kan videreutvikle et best mulig tjenestetilbud. Dermed svarer vi på den andre delen av problemstillingen, som er: *Hvilke muligheter har Eilerts læringsnettverk (EILIN) til å fremme undervisningsinnovasjon?*

Det er vist til en rekke forhold som både hemmer og fremmer undervisningsinnovasjon ved SV-fakultetet. Mange av disse forholdene har ikke EILIN mulighet til å påvirke direkte. Derfor blir EILINs oppgave i stor grad å være en endringsagent som fremmer læring og en felles forståelse for endring (Weick & Quinn, 1999, s. 381). For at lokale endringer i organisasjonen skal føre til en endring av selve organisasjonen, må endringene likevel institusjonaliseres (Tsoukas & Chia, 2002, s. 580). Crossan et. al. (1999, s. 532) beskriver hvordan læring på individ-nivå kan gjøre utslag på gruppe-nivå og til slutt hele organisasjonen (feed forward), samtidig som at all læring på organisasjonsnivå institusjonaliseres og vil gå tilbake til individ-nivået (feedback).

For EILINs del viser Crossan et. al. sitt rammeverk hvordan EILINs arbeid med enkelte undervisere kan føre til at forståelsen av både undervisningsinnovasjon i seg selv og behovet for undervisningsinnovasjon sprer seg på hele fakultetet. Derfor er det viktig at EILINs tiltak er best mulig tilpasset de omgivelsene EILIN opererer i, da det er med å fremme læring på hele SV-fakultetet. Forslagene som vil bli foreslått vil i større grad minne om en kontinuerlig endring med inkrementelle tilpasninger, fremfor en større episodisk endring (Weick & Quinn, 1999, s. 362). Likevel mener vi at de tiltakene som foreslås vil gjøre EILIN bedre til å navigere de forholdene som både fremmer og hemmer arbeidet med undervisningsinnovasjon ved SV-fakultetet.

### 7.1 Samarbeidsarenaer

En måte for EILIN å sikre større grad av læring om undervisningsinnovasjon på individ- og gruppe-nivå, er ved å sikre arenaer for erfaringsdeling mellom undervisere. Både fra intervjuene og spørreundersøkelsen er det hentet inn svar som viser et savn etter arenaer for systematisk erfaringsutveksling. Det kan være betryggende for undervisere å få innsikt i hvordan andre drar nytte av verktøy og undervisningsformer de selv ønsker å ta i bruk. Samtidig kan en mer systematisk erfaringsdeling også føre til at bruk og utprøving av nye digitale verktøy og undervisningsformer.

Derfor foreslår vi at EILIN bør være en instans som legger til rette for en form for erfaringsdeling som inneholder deltakende observasjon og aktiv erfaringsdeling. Et eksempel på dette er at undervisere skal kunne observere andre underviseres undervisning. I tillegg burde EILIN også arrangere lunsjseminarer eller lignende på fakultetsnivå, hvor erfaringsdeling står i sentrum. Selv om de forskjellige enhetene kan arrangere seminarer for egne undervisere, kan det ha en nytteverdi at man får til slike seminarer som legger opp til erfaringsdeling på tvers av enheter.

## **7.2 Støttefunksjon**

EILIN har allerede i dag en viktig støttefunksjon for arbeidet med undervisningsinnovasjon. Det er derfor naturlig å belyse hvordan denne støttefunksjonen kan tilpasses undervisernes opplevde behov og de omgivelsene EILIN må navigere seg igjennom. Først og fremst er det viktig at EILIN fortsetter arbeidet de allerede gjør med kurs, veiledning, fasilitering av seminarer og såkornmidler. Dette er tilbud underviserne har uttrykt behov for. utfordringen på dette området ligger nok heller innen kommunikasjon av EILINs tilbud. Det kommer noen egne forslag til kommunikasjonstiltak senere.

Videre anbefaler vi EILIN å opprette «ferdige pakker» med forslag og hjelp. Dette kan gjøre tilbudet mer oversiktlig, samtidig som at undervisere som er usikre på hva EILIN tilbyr lettere får en oversikt over hva EILINs bistand innebærer. Selv om alle undervisere er forskjellige, ser man en tydelig tendens til at undervisere enten er mer tradisjonelle eller utradisjonelle i hvordan de ønsker å holde undervisningen sin. I tillegg burde EILIN være mer oppsøkende i sin virksomhet, for eksempel ved å i større grad oppsøke undervisere som har uttrykt behov for bistand, fremfor at underviserne må booke et møte med EILIN. Dette er også en måte å navigere rundt tidsproblematikken mange undervisere opplever som et hinder for undervisningsinnovasjon.

## **7.3 Kommunikasjon**

Ut ifra både intervjuene og svarene i spørreundersøkelsen kommer det frem at flere undervisere etterlyser tjenester som EILIN allerede tilbyr, enten det er kurs, lån av studentassistenter eller annet. Tilbudet eksisterer, men mange er ikke klar over det. Derfor foreslår vi en rekke tiltak knyttet til kommunikasjon, for at underviserne ved SV-fakultetet skal bli bedre kjent med det EILIN faktisk tilbyr.

Navnet Eilerts læringsnettverk (EILIN) virker som et lite intuitivt navn. Begrepet læringsnettverk kan få tilbudet til å virke studentrettet, når EILIN i realiteten arbeider med undervisere. I tillegg kan Eilerts læringsnettverk lett forveksles med Læringscenteret Eilert som også befinner seg på Eilerts Sundts hus, men er forbeholdt studenter. Videre kan forkortelsen EILIN være forvirrende, da det høres ut som man omtaler en person ved fornavn, og ikke en egen enhet ved fakultetet. I datamaterialet kom det fram at flere hadde problemer med å huske navnet eller si det riktig. Derfor foreslår vi at Eilerts læringsnettverk endrer navn til noe som er mer intuitivt og bedre gjenspeiler tjenestetilbudet deres, eksempelvis til «Undervisningshjelpen SV».

Arbeidet med spørreundersøkelsen har vist viktigheten undervisningsledere har for videreformidling av EILINs tjenester og tilbud. Derfor blir et godt og aktivt samarbeid med undervisningslederne viktig for å få kommunisert arbeidet ut til alle undervisere. Samtidig som at EILIN må ha et tett samarbeid med undervisningslederne, bør EILIN også formidle tilbudet sitt mer aktivt og oppsøkende. Dette kan gjøres ved å selv reise ut til de enkelte enhetene og kommunisere tilbudet sitt direkte til undervisere. Avslutningsvis anbefaler vi også at EILIN gir ut mer informasjon om og aktivt fronter muligheten for å motta såkornmidler, da spesielt rettet mot de underviserne som engasjerer seg for å drive med undervisningsinnovasjon.

#### **7.4 Timeregnskap**

Til tross for at EILIN ikke har noe formell makt over timeføringsregnskapet på SV-fakultetet eller hvordan det utformes, er det likevel hensiktsmessig å nevne denne problematikken i tiltaksdelen. Mangel på tid virker å være det største hinderet for å arbeide med undervisningsinnovasjon. Når timeregnskapet er utformet slik at flere undervisere ikke får tilstrekkelig med tid til å prioritere utvikling og utprøving av nye undervisningsformer, viser det viktigheten av timeregnskapet. Derfor kommer vi også med en generell anbefaling om at timeregnskapet bør endres for å legge bedre til rette for undervisningsinnovasjon.

#### **7.5 Implikasjoner**

Tiltakene som er foreslått vil hver for seg ikke ha store implikasjoner for EILIN, men vil kreve at EILIN enten får tilført mer midler eller har en omdreining i hvordan de velger å disponere ressursene sine. For eksempel vil det å opptre mer oppsøkende i både tjenesteytelsen og kommunikasjonen kreve tid og ressurser. Samtidig mener vi at denne prioriteringen er hensiktsmessig, da de overnevnte tiltakene vil gjøre at EILINs tilbud blir mer spisset og

tilpasset undervisernes opplevde behov, samtidig som underviserne i større grad blir gjort kjent med EILINs tjenestetilbud.

## **8 Avslutning**

I denne rapporten har vi svart på følgende problemstilling: *Hvordan kan strukturelle og kulturelle betingelser ved SV-fakultetet hemme og fremme utvikling av nye undervisningsformer, og hvilke muligheter har Eilerts læringsnettverk (EILIN) til å fremme undervisningsinnovasjon?* For å gjøre dette har vi gjennomført både en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse. Deretter har datamaterialet blitt drøftet i henhold til teori som på ulike måter forklarer endring og læring i organisasjoner. De sentrale funnene fra undersøkelsene har blitt presentert. På bakgrunn av disse funnene har vi belyst tre tiltaksområder EILIN bør jobbe strategisk med framover for å sikre et best mulig tjenestetilbud. Disse tre tiltaksområdene omfatter samarbeidsarenaer, støttefunksjoner og kommunikasjon. I tillegg kommer vi med en generell anbefaling om at timeregnskapet bør endres for å legge bedre til rette for undervisningsinnovasjon. Vi håper funnene og tiltakene presentert i denne rapporten kan bidra til å styrke EILIN i deres arbeid fremover.

## 9 Referanser

- Amundsen, G. Y., Karlsen, K. & Lid, S. E. (2021). Underviserundersøkelsen 2021 Hovedrapport. (10-2021). NOKUT.  
[https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/underviserundersokelsen-2021\\_hovedrapport\\_10-2021.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/underviserundersokelsen-2021_hovedrapport_10-2021.pdf)
- Breiby, M. A., Hauge, Å. L., Holen, S. & Stølan, T. (2022). «Studentene liker meg mindre på digitale forelesninger» – undervisernes opplevelse med undervisning i digitale læringsmiljø for store studentkull under covid-19-pandemien. *Uniped*, 45(4), 250-263. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/uniped.45.4.2>
- Chi, M. T. H. & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), s. 219-243.  
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1080/00461520.2014.965823>
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2017). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522–537. <https://doi.org/10.2307/259140>
- Forskrift om universell utforming av IKT-løsninger. (2013). Forskrift om universell utforming av informasjons- og kommunikasjonsteknologiske (IKT)-løsninger (FOR-2013-06-21-732). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2013-06-21-732>
- Hellevik, O. (2016). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.

- Johannessen, L. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 10. september). 2 Seks strategiske innsatsområder. I *Strategi for digital omstillings i universitets- og høyskolesektoren*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-digital-omstilling-i-universitets-og-hoyskolesektoren/id2870981/?ch=3>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lackner, E. J. (2023, 23. januar). Universitets- og høyskoleloven. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 13. april 2023 fra [https://snl.no/universitets- og h%C3%B8yskoleloven](https://snl.no/universitets-og-h%C3%B8yskoleloven)
- LINK. (2019, 20. desember). *Omvendt undervisning*. Universitetet i Oslo. Hentet 23. april 2023 fra <https://www.uio.no/link/tjenester/aktiv-lering/Omvendt%20undervisning/>
- Lohr, A., Stadler, M., Schultz-Pernice, F., Chernikova, O., Sailer, M., Fischer, Frank., Sailer, M. (2021). On powerpointers, clickerers, and digital pros: Investigating the initiation of digital learning activities by teachers in higher education. *Computers in Human Behavior*, 119, 106715.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563221000376?via%3Dihub>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.  
<http://www.jstor.org/stable/2778293>
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tsoukas, H. & Chia, R. (2002). On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. *Organization Science*, 13(5), s. 567-582. <https://www-jstor-org.ezproxy.uio.no/stable/3086078>
- UiO. (u.å.). *Strategi 2030*. <https://www.uio.no/om/strategi/strategi-2030/>
- Vee, T. S., Orm, S. & Løkke, J. A. (2022). Zoom fatigue under covid-19-pandemien: Hva innebærer fenomenet, og hvordan kan det forebygges? *Uniped*, 45(4), s. 264-279.  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/uniped.45.4.3>



Weick, K. E. & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50, s. 361-386. <https://www-annualreviews-org.ezproxy.uio.no/doi/10.1146/annurev.psych.50.1.361>

## 10 Vedlegg

### 10.1 Vedlegg 1: Prosjektmandatet



UNIVERSITETET  
I OSLO

#### «Eilerts læringsnettverk» som kulturendringsaktør i en stor og kompleks kunnskapsorganisasjon

**Oppdragsgiver: Det samfunnsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo**

##### Om Det samfunnsvitenskapelig fakultet og Eilerts læringsnettverk (EILIN)

Fakultetsadministrasjonen ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet har et overordnet koordineringsansvar for fakultetet som helhet, samtidig som det også bistår enhetene ved fakultetet i den daglige driften.

Fakultetsadministrasjonen består av fem seksjoner: Seksjon for studier, Seksjon for forskning og kommunikasjon, Seksjon for HR, Seksjon for økonomi og Seksjon for IT- og AV-tjenester.

Fakultetsadministrasjonen? ledes av fakultetsdirektøren, med dekanen som leder for hele fakultetets virksomhet. Fakultetsadministrasjonen har tilsammen rundt 80 ansatte.

EILIN er en støttefunksjon for pedagogikk og IT i utdanning, og ligger innunder studieseksjonen, som ledes av assisterende fakultetsdirektør. Nettverket skal være tilrettelegger og pådriver for nyskapende samfunnsvitenskapelig utdanning, og har en særlig viktig oppgave i å bidra til mer erfaringsdeling innad og på tvers av fakultetets enheter. EILIN fremmer kunnskapsbaserte og studentaktive læringsformer, der læringsteknologi og tradisjonelle/etablerte undervisnings- og vurderingsformer spiller sammen.

EILINs faglig ledelse ligger til studiedekanen. EILINs stab utgjør 1,5 faste stillinger: en koordinator (100%) som tiltrådte mars 2022 og en tekniker (50%) som tiltrådte oktober 2021. I tillegg har EILIN ansatt 4 studentmedarbeidere i 20% stilling for å yte teknisk bistand til undervisere (førstelinja). EILIN har knyttet til seg 6 undervisere på tvers av fakultetets enheter, som skal sikre faglig forankring og utvikling av EILIN. Disse underviserne (læringskontaktene) er støttet av 3 vitenskapelig assistenter i 20% stilling, som skal bistå dem i sine utviklingsprosjekter.

##### Bakgrunn for prosjektet

Særlig to prosesser er viktig bakteppe for opprettelsen av EILIN

For det første har utdanning fått stadig større plass i stortingsmeldinger og i strategiarbeidet til UiO – fra sentralt nivå til institutt/senter nivå: det lyses ut midler til å styrke undervisningstilbud, slik det tidligere kun har vært på forskning, kravene til utdanningsfaglig kompetanse ved ansettelsler og opprykk er skjerpet og det er etablert meritteringsordninger, for å nevne noe. UiOs Senter for læring og utdanning (LINK) ble opprettet i 2017(?), og har vært det stedet undervisere kan henvende seg for å få hjelp til pedagogisk utviklingsarbeid. Det har også skjedd en dreining i USIT fra å jobbe primært med administrative systemer, til også å støtte IT i utdanning, bla. gjennom opprettelsen av SK-IT (Sentralt koordineringsorgan for IT i utdanning).

For det andre har digitalisering av høyere utdanning vært en pågående endringsprosess som UiO og SV-fakultetet har tatt del i over lang tid, både innen læringsteknologi og studieadministrasjon. Digitaliseringen har gitt nye muligheter og utfordringer for undervisningen, men også i fagutviklingen. Pandemien gjorde at flere undervisere fikk økt erfaring med og kompetanse på digitale verktøy. Pandemien avdekket også noen utfordringer ved fakultetet: manglende fagpedagogiske kompetanse og tilstrekkelig IT/AV-tekniske ressurser

---

**Det samfunnsvitenskapelige fakultet**

Postadresse:  
Postboks 1084  
Blindern  
0317 OSLO

Besøksadresse:  
Eilert Sundts hus  
Moltke Moes vei 31  
0851 OSLO

E-post:  
postmottak@sv.uio.no  
Org. nummer:  
NO 971 035 854



## UNIVERSITETET I OSLO

gjorde at undervisere ikke hadde tilstrekkelig støtte for å (videre)utvikle studentaktive læringsformer, både for digital, hybrid og fysisk undervisning for nåtiden og fremtiden.

SV-fakultetet så derfor muligheten til å opprette en fagnær tjeneste for pedagogikk og IT i utdanning. Fakultetet fikk i 2021 støtte fra SK-ITU til opprettelsen av EILIN, som skal:

- fremme studentaktive læringsformer og varierte vurderingsformer gjennom bruk av digitale verktøy i samspill med tradisjonelle/etablerte undervisningsformer.
- bidra til utvikling av undervisernes digitale ferdigheter og undervisningskompetanse gjennom å tilby digital infrastruktur og tekniske og pedagogiske støttefunksjoner.
- Virkemidlene skal støtte opp om læringsmålene underviserne ønsker å oppnå. SVs undervisere skal være godt kjent med digitale verktøy og de muligheter og begrensninger disse har, for å gjøre bevisste, kvalifiserte valg av virkemidler som støtter og fremmer læring.
- EILIN vil bringe sammen teknisk og pedagogisk kompetanse for å skape et fagnært tilbud til fakultetets undervisere.

EILINs kjemeoppgaver:

- Pedagogisk kompetanse
- Teknisk kompetanse
- Bestillerkompetanse
- Koordinerende rolle

EILIN er også partner i CIE – nytt Senter for fremragende utdanning ved UiO (tildelt høsten 2022, oppstart tidligst 2023). CIE er et samarbeid mellom MN, HF og SV, og skal utforske tverrfaglig undervisning med Honours-programmet som laboratorium.

### Prosjektmandat

Undervisningsinnovasjon ved fakultetet er i dag preget av ildsjeler som sitter spredt på enhetene, som i liten grad har kontakt med hverandre både inne hver enhet og på tvers av enheter. Det gjør at fakultetet går glipp av mulige synergieffekter. EILIN skal bidra til å skape en kultur for mer samarbeid om undervisning – kort sagt: fra å dyrke individuelle undervisere til å bygge miljøer. Dette gjør EILIN gjennom samarbeid innad i fakultetsadministrasjonen, med enhetene og med andre aktører ved UiO (særlig LINK, USIT og de andre fakultetsbaserte enhetene)

EILINs primærmålgruppe er vitenskapelig ansatte. Dette er en ansattgruppe som har (og skal ha) stor grad av autonomi i sitt arbeid. Den største barrieren mot undervisningsinnovasjon er tid. Vitenskapelig ansatte har mange oppgaver, og mens forskningstiden styres av den enkelte, er undervisningstiden nøye styrt gjennom arbeidspliktregnskapet. EILIN har ingen formell autoritet eller ressursmessige virkemidler. EILIN har likevel noen incentiver: såkornmidler, forvalter av fakultetets LINK-timer, tilrettelegger for eksterne midler og meritteringsordninger.

Selv om EILIN retter sin virksomhet mot underviserne, er studentenes læring i sentrum for EILINs aktiviteter. Studentene skal ha en aktiv rolle i EILIN, og være partnere i utviklingen av nettverket. Dette

---

#### Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Postadresse:  
Postboks 1084  
Blindern  
0317 OSLO

Besøksadresse:  
Eilert Sundts hus  
Moltke Moes vei 31  
0851 OSLO

E-post:  
postmottak@sv.uio.no  
Org. nummer:  
NO 971 035 854



## UNIVERSITETET I OSLO

gjøres i dag primært gjennom de ansatte studentmedarbeiderne, men det er ønskelig med tettere kontakt med SVSU og andre studentutvalg ved fakultetet.

EILIN er fortsatt i etableringsfasen, og det hadde derfor vært nyttig med en analyse av de dilemmaene vi står overfor og hvordan EILIN skal lykkes med sitt arbeid:

- Hvordan kan EILIN lykkes som kulturendringsaktør i en stor og kompleks kunnskapsorganisasjon?
  - o Hvordan gi fagnær støtte til undervisere som ønsker å utvikle undervisningen sin?
  - o Hvordan skape miljøer for undervisningsinnovasjon (gjennom nettverkssamarbeid)?
  - o Hvordan sikre reell studentmedvirkning?

### Noen dilemmaer:

- Pådriver og agendasetting vs. svare på opplevde behov
- Pedagogisk utviklingsarbeid vs. teknisk bistand
- Fellesløsninger vs. skreddersydde tilbud til enkeltpersoner og de disiplinære enhetene
- Mye til de mest engasjerte vs. løfte flest mulig
- Digital undervisning vs. digitalisering av fagene

### Løsningsforslag:

- Intervjuer med studenter og ansatte som har erfaring med å samarbeide med EILIN.
- Intervjue dere som er tilknyttet EILIN formelt, om hva dere opplever som dilemmaer/utfordringer og også hva dere har erfart som mulighetsbetingelser og mulighetsvinduer for å lykkes med oppdraget.
- Litteraturgjennomgang av hva vi vet om funksjonen til løst påkoblede endringsagenter i komplekse kunnskapsorganisasjoner
- Erfaringer fra andre lignende enheter på UiO og utenfor

### Leveranser

- En analyse av utfordringer og mulighetsbetingelser for hvordan EILIN kan lykkes som kulturendringsaktør i en stor kompleks kunnskapsorganisasjon
- Analysen skal munne ut i konkrete lærings- og utviklingsmomenter som EILIN kan bygge videre på i sitt utviklingsarbeid
- Analysen skal sammenfattes i en rapport med en overordnet oppsummering («Executive Summary»)
- Funnene vil også presenteres muntlig i ulike sammenhenger etter avtale med oppdragsgiver.

### Vedlegg

- [Strategi 2030 - Universitetet i Oslo \(uio.no\)](#)
- [Strategidokumenter for SV-fakultetet](#)
- [Søknad SK-ITU 2021 \(opprettelse av EILIN\)](#)
- [Søknad SK-ITU 2022 \(utvidelse EILIN\)](#)

### Kontaktperson:

Siri Marie Aamodt, koordinator for EILIN: [sirimaa@uio.no](mailto:sirimaa@uio.no), 93630394

---

#### Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Postadresse:  
Postboks 1084  
Blindern  
0317 OSLO

Besøksadresse:  
Eilert Sundts hus  
Moltke Moes vei 31  
0851 OSLO

E-post:  
[postmottak@sv.uio.no](mailto:postmottak@sv.uio.no)  
Org. nummer:  
NO 971 035 854

## 10.2 Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen

Which unit do you teach for?

- a. Department of Sociology and Human Geography
- b. Department of Political Science
- c. Department of Psychology
- d. Department of Social Anthropology
- e. Department of Economics
- f. TIK Centre for Technology, Innovation and Culture
- f. Other / more?

### **Questions about student active learning:**

*By student active learning we mean a form of teaching where students actively participate in the learning process. Examples of this may be flipped classroom, group discussions or quizzes.*

*Do you agree or disagree with the following statements:*

In general, I am satisfied with my teaching plan as it is today:

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- d. Mostly disagree
- e. Strongly disagree

While teaching, activating the students is a goal for me:

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- d. Mostly disagree
- e. Strongly disagree

In the future, I would like to use new tools and methods to activate the students more than I do today:

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- d. Mostly disagree
- e. Strongly disagree

**Questions about the use of digital tools in teaching:**

*Digital tools in teaching might refer to using PowerPoint, Canvas, lecture recordings, to stream lectures or to use services such as YouTube or Mentimeter.*

Which of these digital tools do you regard as most effective in facilitating student active learning (choose up to three):

- PowerPoint
- Lecture recording
- Streaming
- Video clips
- Mentimeter
- Digital tasks in Canvas
- Digital discussion in Canvas
- Flipped classroom
- Other

How did the pandemic affect your attitude to the use of digital tools in teaching?

- a. In a very positive way
- b. In a mostly positive way
- c. Neither in a positive nor negative way
- d. In a mostly negative way
- e. In a very negative way

To what extent did the pandemic make you better at using digital tools?

- a. To a large extent
- b. To a moderate extent
- c. To a small extent
- d. Not at all
- e. My skills worsened

*Do you agree or disagree with the following statement:*

In the future I would like to use other or new digital tools in teaching:

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- a. Disagree
- b. Strongly disagree

**Questions about development of new forms of teaching and assessment:**

*By new forms of teaching and assessment, we mean the use of new means and tools (either physical or digital) to increase student engagement and learning.*

*Do you agree or disagree with the following statements:*

The department/unit management encourages me to try out new forms of teaching and assessment:

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- d. Mostly disagree
- e. Strongly disagree

The department/unit management makes it possible for me to try out new forms of teaching and assessment (e.g. in the form of training, tools and support):

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- d. Mostly disagree
- e. Strongly disagree

I often discuss how to develop my teaching with colleagues:

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- d. Mostly disagree
- e. Strongly disagree

How do you experience your colleagues' attitudes towards the development of new forms of teaching and assessment?

- a. In a very positive way
- b. In a positive way
- c. In a neither positive nor negative way
- d. In a fairly negative way
- e. In a very negative way

*You will now be presented with statements about circumstances that might hinder the development of new forms of teaching and assessment. Do you agree or disagree with the following statements:*

I think it is too time consuming to develop and adopt new forms of teaching and assessment:

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- d. Mostly disagree
- e. Strongly disagree

I lack sufficient pedagogical skills to be able to adopt new forms of teaching:

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- d. Mostly disagree
- e. Strongly disagree

I lack sufficient technical skills to be able to adopt new forms of teaching:

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- d. Mostly disagree
- e. Strongly disagree

I miss an arena to share experiences about teaching with other teachers:

- a. Strongly agree
- b. Mostly agree
- c. Neither agree nor disagree
- d. Mostly disagree
- e. Strongly disagree

I lack sufficient support to develop my skills as a teacher:

- f. Strongly agree
- g. Agree
- h. Neither agree nor disagree
- i. Somewhat disagree
- j. Strongly disagree

If you have any views or opinions on the development of new forms of teaching and assessment, student active learning and/or digital tools, please share them here (NOTE: Do not include identifiable personal information):

---



**Closing questions:**

Have you heard of EILIN - Eilerts Network for Teaching and Learning (Eilerts læringsnettverk)?

- a. Yes
- b. No
- c. Not sure

*Eilert's learning network (EILIN) is an educational and technical support service for teachers at the SV faculty who want to further develop their teaching, or are in need of practical help with digital tools.*

Have you used EILIN's services?

- a. Yes
- b. No

Would you consider using EILIN's services in the future?

- a. Yes
- b. No
- c. Maybe

Why have you (not) used EILIN's services?

---

### 10.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

<b>Intervjuguide</b>	
<b>“Komme i gang”</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Takk for at du ønsker å delta.</li><li>2. Fortelle kort om formålet med intervjuet?<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvem vi er (kanskje mest om prosjektforum?)</li><li>• Det vil ta ca. 45 min. Er det noe du må rekke etter intervjuet?</li><li>• Vi ønsker din mening og hva du tenker, så det er ingen “gale svar”.</li></ul></li><li>3. Informere om opptak av intervju. Understreke at vi har taushetsplikt og anonymiserer data.</li></ol> <p>Har du noen spørsmål før vi setter i gang?</p>
<b>Innledning</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>4. Kan du fortelle litt kort om din arbeidssituasjon?<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilken enhet er du ansatt ved?</li><li>• Hvilken stilling har du der?</li><li>• Hvor lenge har du jobbet ved UiO?</li><li>• Hva er din faglige bakgrunn?</li><li>• Fast eller midlertidig stilling?</li><li>• Hvilket nivå underviser du på?</li></ul></li></ol>
<b>Hoveddel</b>	
<b>Tema:</b> Bakgrunnsspørsmål	<ol style="list-style-type: none"><li>5. Kan du gi en kort beskrivelse av et typisk undervisningsopplegg du tilbyr dine studenter?<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilke hjelpemidler liker du å benytte deg av i din undervisning?</li></ul></li><li>6. Hvordan tror du studenter lærer best?<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan forsøker du å oppnå dette?</li></ul></li></ol>
<b>Tema:</b> Digitale verktøy	<ol style="list-style-type: none"><li>7. Hva anser du som de som digitale verktøy i undervisningen?<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva synes du om å benytte digitale verktøy?</li></ul></li><li>8. Hvilke digitale verktøy bruker du i din undervisning?<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvorfor bruker du akkurat disse?</li><li>• Noen du har prøvd tidligere, men sluttet å bruke?</li></ul></li><li>9. Er det andre digitale verktøy du kunne tenke deg å bruke?<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvorfor ønsker du å bruke dem?</li><li>• Hva hindrer deg i å bruke dem?</li></ul></li><li>10. Hvordan vil du beskrive dine digitale ferdigheter?</li></ol>

	<p>11. Hvilke digitale undervisningsformer er du mest komfortabel med å bruke?</p> <p>12. Hvordan har krav til digitale ferdigheter endret seg i løpet av arbeidslivet?</p> <p>13. Kan du si litt om erfaringene du sitter igjen med knyttet til digital undervisning i etterkant av pandemien?</p>
<p><b>Tema:</b> Om studentaktive læringsformer?</p>	<p>14. Hvordan forstår du begrepet: studentaktive læringsformer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Definisjon: En læringsform der studentene tar en aktiv rolle i læringprosessen, kontra passiv mottak av kunnskap.</i></li> </ul> <p>15. På hvilken måte har du benyttet deg av studentaktive læringsformer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfaringer?</li> <li>• Hvorfor/hvorfor ikke benytter du deg av dette?</li> <li>• Hva synes du selv om det?</li> <li>• Hvordan reagerer studentene på dette?</li> <li>• Forskjell på studenter (master/ bachelor)?</li> </ul>
<p><b>Tema:</b> Undervisningsinnovasjon</p>	<p>16. Hvordan forstår du begrepet undervisningsinnovasjon?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Med dette mener vi at underviserne tar i bruk nye metoder og verktøy (enten fysisk eller digitale) i undervisningen eller i vurderingen av studenter med et mål om å skape økt aktivitet blant studentene.</i></li> </ul> <p>17. På hvilken måte har din undervisningskompetanse endret seg de siste årene?</p> <p>18. Hva tenker du om å skulle endre undervisningspraksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplever du krav om endring?</li> <li>• Hvilke muligheter tenker du at undervisningsinnovasjon kan gi?</li> <li>• Hvilke utfordringer tenker du at undervisningsinnovasjon kan gi?</li> <li>•</li> </ul> <p>19. Om det er tidkrevende: hva gjør det tidkrevende?</p> <p>20. Kjenner du til noen undervisere som særlig bemerker seg med sin kompetanse (eventuell interesse) i å drive undervisningsinnovasjon, og i så fall – hva kjennetegner disse personene?</p>
<p><b>Tema:</b> Kultur for forandring</p>	<p>21. Hvordan vil du si de generelle holdningene på din arbeidsplass er til undervisningsinnovasjon?</p>

	<p>22. Opplever du at dine holdninger til undervisningsinnovasjon er i samsvar med de generelle holdningene blant kollegene dine?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er undervisningsinnovasjon et gjennomgående samtaletema dere kolleger imellom?</li> </ul> <p>23. Er det samarbeid om undervisningsutvikling undervisere imellom?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Om ikke: hvorfor ikke?</li> <li>• Om ja: hva slags samarbeid?</li> <li>• Deler dere erfaringer angående undervisning?</li> <li>• Institutt- eller institusjonsnivå? Med hvem?</li> </ul> <p>24. Føler du at du kan spørre om hjelp på arbeidsplassen din når det gjelder digitale hjelpemidler og ferdigheter?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spørre ledelsen?</li> <li>• Spørre kolleger?</li> <li>• Har du eventuelt andre steder du kan henvende deg?</li> <li>• (Formelle vs. Uformelle støtteapparater)</li> </ul> <p>25. Føler du at det blir lagt til rette for at du kan utvikle deg pedagogisk og digitalt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvem legger til rett for det?</li> <li>• Eventuelt noen eksempler?</li> <li>• I form av oppmuntring eller press?</li> <li>• Har dette endret seg gjennom karrieren?</li> </ul> <p>26. Opplever du forventninger om å benytte nye undervisningsformer (verktøy)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fra studenter</li> <li>• Kolleger</li> <li>• ledelse</li> </ul> <p>27. Hvor kan du henvende deg om du ønsker å utvikle din undervisningskompetanse?</p>
<p><b>Tema:</b> EILIN</p>	<p>28. Har du kjennskap til Eilert læringsnettverk (EILIN)? Hva vet du om nettverket?</p> <p>29. Hva er dine tanker om å ta i bruk et slikt tilbud?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser du behovet for et slikt tilbud?</li> </ul> <p>30. Har du erfaring med å bruke EILIN?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan? (teknisk hjelp, kurs, etc.)</li> </ul> <p>31. Hvis du trenger hjelp til noe; spør du om hjelp når det er akutt eller som en del av forberedelsene til undervisningen?</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvem spør du da?</li><li>• Eventuelt om å forbedre sin undervisningskompetanse på lengre sikt?</li></ul>
<b>Avslutning</b>	
	<p>32. Er det noe mer du vil si eller legge til?</p> <p>33. Hva motiverte deg til å delta i dette intervjuet?</p> <p>34. Takk for at du stilte opp!</p>