

Evaluering av tilskuddsordningen «Digitalisering av grunnskole- lærerutdanningene»

Knowledge for a better society

Oxford Research provide knowledge for a better society by combining our competence in research, strategy and communication.

We carry out analysis and evaluations across a number of thematic fields including industry- and regional development, welfare policies, labour market and education issues, as well as research- and innovation systems.

We also facilitate implementation- and change processes based on the outcome of our analysis and evaluations.

Oxford Research was established in 1995 and is part of Oxford Group. We have offices in Denmark, Norway, Sweden, Finland, Latvia, and in Belgium (Brussels).

Oxford Research AS

Østre Strandgate 12
4610 Kristiansand
Norway
(+47) 40 00 57 93
post@oxford.no
www.oxford.no

Oppdragsgiver

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse
(HK-Dir)

Prosjektperiode

Oktober 2021 – mai 2022

Prosjektteam

Prosjektleder adm.dir. Rune Stiberg-Jamt
Ass. Prosjektleder Sjefsanalytiker Stine Meltevik
Senioranalytiker Morten Grønås-Werring
Senioranalytiker Johan Løkken
Analytiker Mia F. Simonsen



The venn-diagram is a stylistic representation of Oxford Research efforts to combine competence in research, strategy and communication, in providing knowledge for a better society.

Forord

Tilskuddsordningen Digitalisering av grunnskolelærerutdanningene var et ledd i regjeringens ønske om å styrke den profesjonsfaglige digitale kompetansen (PfdK) til kandidatene fra de femårige grunnskolelærerutdanningene. Midlene ble tildelt prosjekter ved fem institusjoner for å utvikle opplegg som kan styrke lærerutdannere og lærere sin PfdK. En hovedtanke med tilskuddsordningen var at erfaringene fra prosjektene skulle komme andre utdanningsinstitusjoner til gode gjennom erfaringsdeling og kunnskapsspredning i sektoren.

Evalueringen tar for seg følgende hovedtematikker; 1) tilskuddsordningens utforming, 2) tilskuddsordningens forvaltning, 3) måloppnåelse og 4) anbefalinger. Evalueringen gir avslutningsvis en anbefaling om hvorvidt det er hensiktsmessig med en lignende ordning, og hvordan innretning og omfang bør være.

I tillegg til sammendraget oppfordres leseren til å konsentrere seg om kapittel 6, dersom man vil ha en rask innføring i vår samlede vurdering og anbefaling.

Evalueringen støtter seg i stor grad på dokumentstudier og intervjuer av sentrale personer tilknyttet tilskuddsordningen, både i Kunnskapsdepartementet, direktorater og underliggende etater, men ikke minst ved en rekke institusjoner som tilbyr grunnskolelærerutdanning. Vi takker for deres bidrag og særskilt HK-dir for oppdraget.

Kristiansand, 15. juni 2022

Rune Stiberg-Jamt
Prosjektleder
Oxford Research

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
1. Profesjonsfaglig digital kompetanse i grunnskolelærerutdanningen	4
1.1 Tilskuddsordning for å fremme PfdK	5
1.2 Prosjektene som fikk tildelt midler	6
2. Om oppdraget	11
2.1 Evalueringens problemstillinger	11
2.2 Evalueringens metode	11
3. Tilskuddsordningens utforming	14
3.1 Om utformingen	14
4. Tilskuddsordningens forvaltning	18
4.1 Roller, ansvar og oppfølging	18
4.2 Rapporteringskrav og rapportering	21
5. Gjennomføring og måloppnåelse	24
5.1 Kompetanseheving av lærerutdannere	24
5.2 Kompetanseheving av lærerstudenter	28
5.3 Samarbeid med skoler/praksisfeltet	30
5.4 Videreutdanningstilbud/kompetanseheving av lærere	31
5.5 Bærekraft	32
5.6 Spredning	37
6. Samlet vurdering og anbefaling	44
6.1 Vår samlede vurdering	44
6.2 Vår anbefaling	51

Sammendrag

I 2017 ble en 3-årig tilskuddsordning for digitalisering i grunnskolelærerutdanningen (GLU) etablert, kalt «Digitalisering i grunnskolelærerutdanningene». Utdanningsinstitusjoner som kunne tilby de nye 5-årige grunnskolelærerutdanningene ble invitert til å søke om midler. 10 av 13 institusjoner søkte og 5 fikk innvilget til sammen ca 90 millioner kroner. Det overordnede målet var at tilskuddsordningen skulle bidra til et nasjonalt løft for utvikling av PfdK i lærerutdanningene. Et sentralt moment var også at kompetansen som ble utviklet gjennom prosjektene skulle komme lærerutdanningene som ikke fikk midler til gode. Tanken var således at de som fikk midler, skulle gjøre en utviklingsjobb på vegne av de andre lærerutdanningsinstitusjonene.

Tilskuddsordning for digitalisering i grunnskolelærerutdanningen er kjennetegnet ved at den:

- Er en treårig engangsutlysning
- Er prosjektfinansiert
- Er konkurransebasert
- Har ambisjoner om spredning
- Baserer seg i stor grad på frikjøp av fagpersoner
- Representerer relativt store tilskuddsmidler

Formålet med evalueringen har vært å vurdere om, og i hvilken grad, satsingen gjennom utlysningen og prosjektene har nådd oppsatte mål nasjonalt og lokalt for prosjektene. Evalueringen har også hatt som formål å vurdere hvorvidt, og i hvilken form, en slik eller tilsvarende satsing eventuelt bør videreføres.

Evalueringen bygger på et kvalitativt datamateriale og har konsentrert seg om følgende hovedtematikker; tilskuddsordningens utforming (kap. 3), tilskuddsordningens forvaltning (kap. 4) og tilskuddsordningens gjennomføring og måloppnåelse (kap. 5).

Utforming

Vi vurderer tilskuddsordningens målsettinger som til dels svært åpne. Dette har gitt tilskuddsmottakerne rom til å selv definere hvordan målene skal oppnås ved eget prosjekt og gjennom egne institusjonelle forutsetninger. Samtidig kan man si at målene også er relativt detaljerte, all den tid det presiseres hva og hvordan det skal arbeides med tematikken.

Tildelingskriteriene fremsto videre som forståelige og lette å følge i søknadsprosessen.

Markedsføringen og arbeidet med å synliggjøre tilskuddsordningen var tilstrekkelig for at aktuelle utdanningsinstitusjoner kunne søke og motta midler.

Tidsfristen for å søke om midler var kort, men tidsrommet for utlysning av konkurransen har hatt en større betydning for om enkelte utdanningsinstitusjoner ikke har søkt, hvor noen institusjoner har valgt å prioritere andre prosjekter.

Forvaltning

Etableringen av tilskuddsordningen var preget av høyt tempo. Dette påvirket forvaltningens evne til å definere roller og ansvar, etablere rutiner og rapportering fra starten av. De påfølgende fusjonsprosessene og turnover ved berørte direktorater og underliggende etater, og hyppig utskiftning av ulike dokumenthåndteringssystem, har ført til at den institusjonelle hukommelsen blant forvaltningsaktørene har blitt svekket.

Vår vurdering er at sentrale personer ved de ulike forvaltningsaktørene bidro til at prosjektene fikk svært god oppfølging og støtte i oppstartsfasen. Arbeidet som ble nedlagt innledningsvis for å få etablert nettverksmøtene, ble positivt mottatt. Aktørene som har deltatt fra forvaltningen ser ut til å primært ha hatt faglig interessert i tematikken, og i mindre grad vektlagt de forvaltningsmessige sidene ved tilskuddsordningen. Fusjonene i 2017 og 2018 har videre påvirket oppfølgingen, hvor viktige nøkkelpersoner sluttet eller fikk andre oppgaver, og det ble færre møter og mindre oppfølging.

Fusjonene har også preget rolleforståelsen mellom de ulike forvaltningsaktørene og har etter vår vurdering resultert i lite oppfølging av enkeltprosjektene underveis og tilskuddsordningen i sin helhet. Dette har ført til stor usikkerhet blant prosjektlederne knyttet til hva det skulle rapporteres om og hvem det skulle rapporteres til. Her er det vår mening at ordningen har lidd under manglende adekvate beskrivelser av den oppfølgingen som forvaltningsaktørene skulle ha ansvar for. Når dette kombineres med stor grad av oppfølging i starten, legges forventningene tilsvarende høyt for resten av prosjektperioden.

Forventninger til både forvaltning og faglig oppfølging burde vært tydeligere beskrevet i selve utformingen av tilskuddsordningen.

Måloppnåelse

Prosjektene bærer preg av at det har vært store midler og få retningslinjer. Midlenes størrelse har muliggjort en omfattende kompetanseheving av faglærere og lærere fra praksisfeltet gjennom frikjøp. Prosjektene fremstår som vellykkede på egne premisser. En viktig utfordring som beskrives i rapporten, er at kompetansehevingstiltak som er utviklet, er tilgjengelige og frivillige, noe som blant annet resulterer i at det kan være problemer med å rekruttere nok deltakere. Tilfredsheten fremstår imidlertid som raskt avtagende jo lengre fra prosjektorganisasjonen man kommer. Vår vurdering er at prosjektene har hatt begrenset betydning for faglærernes PFDK, gitt tilskuddets størrelse. Dermed er det heller ikke å vente at prosjektene så langt ikke har hatt vesentlig betydning overfor studentene. Her er det imidlertid på sin plass å trekke frem samarbeidet med skoler i nærområdet til enkelte av institusjonene, hvor vi vurderer betydningen av prosjektene til å være relativt gode.

Prosjektlederne er usikre på virkningene prosjektene har på sikt og stiller dermed spørsmål til den institusjonelle bærekraften. En av de største utfordringene er at institusjonene i stor grad har vært avhengig av frikjøp av faglærere for å kunne gjennomføre kompetansehevingen, og det er dette institusjonene i stor grad har brukt midler på. Det fremkommer at det ikke hadde vært mulig å gjennomføre frikjøp i en slik skala uten eksterne midler. Dette er dermed ikke et bærekraftig grep. Primært har de immaterielle, kulturelle og kompetanseorienterte elementene, lavere bærekraft enn de organisatoriske og materielle. Sistnevnte uttrykkes gjerne gjennom endrede emneplaner, læremidler og kursopplegg.

Ambisjonene om at institusjonene skulle spre sine erfaringer både med hverandre og med de resterende institusjonene som ikke mottok midler, fremstår som optimistisk. Lokalt har prosjektene i større grad evnet å spre immaterielle resultater som kultur, kompetanse og praksis, i tillegg til materielle resultater. Institusjonene som har samarbeidet tett med praksisfeltet gjennom frikjøp av praksislærere, har i større grad lyktes med å spre immaterielle resultater til disse aktørene. Vi finner imidlertid ikke at kompetansehevingen av praksislærerne er satt i et system ved praksisskolene underveis i praksisperioden eller etter prosjektets slutt. Man risikerer dermed at spredningen i flere tilfeller ikke rekker lenger enn til de frikjøpte grunnskolelærerne.

Samtlige tilskuddsmottakere har deltatt på nasjonale og/eller internasjonale fora eller samlinger for å dele fra sine prosjekter. Likevel kan denne erfaringsutvekslingen i mange tilfeller beskrives som passiv: prosjektlederne forteller om deltagelse på seminarer og samlinger, eller om blogger, podkaster eller artikler som har blitt delt, men har i liten grad vurdert, eller tatt i bruk det andre tilskuddsmottakerne har videreformidlet.

Samlet ser vi at prosjektene finner at kunnskap, praksis og kompetanse er mindre håndgripelige elementer som vanskeligere lar seg overføre. Dette er i tråd med forskningslitteraturen om spredning, som påpeker at det som skal spres må tilpasses den enkelte kontekst. Spesielt gjelder dette innenfor høyere utdanning, som preges av en kultur med stor faglig frihet, kritisk debatt og høye krav til vitenskapelighet. Utfordringene får betydning for arbeidet med spredning av prosjektresultatene internt ved egen institusjon, blant samarbeidspartnere og til sektoren for øvrig.

Anbefalinger

Anbefalingen vår er at en ny satsing på PFDK vil være formålstjenlig, all den tid man i begrenset grad har nådd målene om økt PFDK i sektoren. Satsingen bør imidlertid ta en noe annen form enn tidligere; Den bør være mer langvarig, for å kompensere for de ulemper prosjektorganiseringen medfører for institusjonell bærekraft. Videre bør en ny satsing omfatte alle tilbyderne av grunnskolelærerutdanning, men ikke ha samme finansielle omfang som DigiGLU. Tiltak som sikrer institusjonell bærekraft og spredning, slik som egenfinansiering og samarbeid, bør knyttes til satsingen.

1. Profesjonsfaglig digital kompetanse i grunnskolelærerutdanningen

Norske klasserom har gjennom flere år gjennomgått en stor digitaliseringsprosess. I 2006 ble digitale ferdigheter inkludert i læreplanen som en av fem grunnleggende ferdigheter, på lik linje med å kunne lese, skrive, regne, og uttrykke seg muntlig.¹ For å være i stand til å utvikle de grunnleggende ferdighetene og fagkunnskap hos elevene må lærere utvikle sin egen profesjonsfaglige digitale kompetanse i lærerutdanningen og videre gjennom profesjonell læring og utvikling i løpet av sin yrkeskarriere.²

En rekke nasjonale styrings- og referansedokumenter³ stiller til dels klare forventninger til lærere og lærerutdanninger på dette feltet, og digital kompetanse har etter hvert blitt definert som mer enn bare tekniske ferdigheter.⁴ Læreplanen forutsetter at lærere tar i bruk digitale verktøy i undervisningen, samt bidrar til å i fag utvikle elevenes digitale ferdigheter. Siden alle elever skal gis mulighet til å utvikle grunnleggende ferdigheter i løpet av grunnopplæringen, må også studenter som begynner på lærerutdanningene ha med seg grunnleggende digitale ferdigheter til å kunne blant annet tilegne seg, bearbeide og produsere informasjon i digitalt format, samt kommunisere på nettet og anvende digital dømmekraft. Videre forutsetter nasjonale forskrifter og retningslinjer for lærerutdanningene at lærerstudenter skal utvikle kompetanse til å integrere digitale verktøy i sitt fremtidige pedagogiske og administrative arbeid.

I 2012 introduserte Senter for IKT i utdanningen begrepet «Profesjonsfaglig digital kompetanse» (forkortet til PfdK), som skulle vise til kompleksiteten og bredden av kunnskap, ferdigheter og kompetanser i en lærers profesjonsutøvelse som er knyttet til forståelsen av muligheter og utfordringer i dagens digitale samfunn. I 2017 kom *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*.⁵ Rammeverket er et retningsgivende dokument som alle ansatte i skolen kan bruke som en felles referanse for hva profesjonsfaglig digital kompetanse innebærer

Profesjonsfaglig digital kompetanse blant lærere er en forutsetning for å gjennomføre undervisning av god kvalitet.⁶ I tidligere undersøkelser har omtrent en fjerdedel av lærere i ungdomsskolen rapportert at de har et stort behov for å utvikle kompetanse i bruk av IKT i undervisningen.⁷ I

¹ Utdanningsdirektoratet (2020). Grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

² <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/innledning/>

³ Som *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5-10*, og *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*

⁴ Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS

⁵ Kelentic, M., Helland, K., & Arstorp, A. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*.

⁶ Utdanningsdirektoratet (2020). Digital kompetanse i barnehage og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/>

⁷ Throndsen, I., T. C. Carlsten, og Björnsson, J.K. (2019): *TALIS 2018 - Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Oslo.

digitaliseringsstrategien for grunnsopplæringen fremkommer det at nyutdannede lærere ikke har fått god nok profesjonsfaglig digital kompetanse i sin grunntutdanning.⁸ På Utdanningsdirektoratets egne sider trekkes det frem at dersom fremtidens lærere skal kunne utvikle elevenes digitale kompetanse, må profesjonsfaglig digital kompetanse sees på som en integrert del av lærerkompetansen og lærerprofesjonen, og i tillegg vekt i lærerutdanningen.

1.1 Tilskuddsordning for å fremme PfdK

I 2017 etablerte Kunnskapsdepartementet en 3-årig tilskuddsordning for digitalisering i grunnskolelærerutdanningen (GLU), kalt «Digitalisering i grunnskolelærerutdanningene». Tilskuddsordningen var et ledd i regjeringens ønske om å styrke den profesjonsfaglige digitale kompetansen (PfdK) til kandidatene fra lærerutdanningene. En av begrunnelsene var at dersom fremtidens lærere skal kunne utvikle elevenes digitale kompetanse i tråd med de forpliktende føringene og kravene, må profesjonsfaglig digital kompetanse ses på som en integrert del av lærerkompetansen og lærerprofesjonen, og tillegges vekt i lærerutdanningen og videreutdanning av lærere.⁹ Tilskuddsordningen inngår i de konkurransebaserte programmene for utdanningskvalitet, som blant annet har til hensikt å mobilisere sektoren til kunnskapsbasert utvikling og øke prestisjen omkring utviklingsarbeid innen høyere utdanning.¹⁰

Utdanningsinstitusjoner som kunne tilby de nye 5-årige grunnskolelærerutdanningene ble i 2017 invitert til å søke om midler til sine prosjekter. Midlene ble tildelt prosjekter ved institusjoner for grunnskolelærerutdanning for å utvikle opplegg som kan styrke læreres og lærerutdannere sin profesjonsfaglige digitale kompetanse. En hovedtanke med tilskuddsordningen var at erfaringene fra prosjektene skal kunne komme andre utdanningsinstitusjoner til gode gjennom erfaringsdeling og kunnskapsspredning på tvers av sektoren.

Tilskuddsordningen ble lansert gjennom Norgesuniversitetet, videreført i Direktoratet for internasjonalsisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku), og avsluttet av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir). Norgesuniversitetet, som administrerte søknadsbehandlingen på vegne Kunnskapsdepartementet, mottok elleve søknader fordelt på ti institusjoner.

Tilskuddsmidlene var til sammen på nesten 90 millioner kroner. Dikus kvalitetsprogrammer, som er en oppfølging av stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» og «Langtidsplanen for forskning og høyere utdanning 2019-2028», inneholder til sammenligning en rekke ulike satsinger, som skal styrke i norsk høyere utdanning. De fleste av disse har langt mindre finansielt omfang enn digiGLU.

I henhold til SSØs veileder for Evaluering av statlige tilskuddsordninger, kan denne tilskuddsordningen sies å være både et effektivitetsfremmende tilskudd og et volumfremmende tilskudd, som er prisenøytralt. Det betyr at ordningen skal føre til økt aktivitet (volum) samt at

⁸ Kunnskapsdepartementet. (2021). Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen (2017-2021).

⁹ [Digitalisering av grunnskolelærerutdanningene \(diku.no\)](https://www.diku.no)

¹⁰ Meld.St. 16 (2016-2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjering.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

institusjonene skal prioritere andre aktiviteter enn normalt (effektivitet), uten at de får mer penger basert på hvordan de presterer underveis i prosjektførøpet. I tillegg er sentrale kjennetegn ved ordningen altså at den:

- Er en treårig engangsutlysning
- Er prosjektfinansiert
- Er konkurransebasert
- Har ambisjoner om spredning
- Baserer seg i stor grad på frikjøp av fagpersoner
- Representerer relativt store tilskuddsmidler

1.2 Prosjektene som fikk tildelt midler

Støtten ble tildelt etter følgende kriterier:

- Etter endt grunnutdanning/videreutdanning skal kandidatene ha utviklet en profesjonsfaglig digital kompetanse som er integrert i fagene som de skal undervise i.
- Kandidatene skal kunne benytte denne kompetansen til beste for elever gjennom varierte, pedagogisk og fagdidaktisk funderte undervisnings-, lærings- og vurderingsaktiviteter.
- Prosjektene skal også undersøke hvordan teknologi kan bidra til å skape gode lærings- og vurderingssituasjoner i de enkelte fag og utvikle digital kompetanse gjennom modellering.¹¹

Fem institusjoner (NTNU, USN, UiA, HiØ og HVO) fikk alle innvilget støtte til sine prosjekter. Det ble satt noen nasjonale mål for prosjektene, for lærerutdanningsinstitusjonene og andre relevante målgrupper i UH-sektoren, og noen lokale mål, tilknyttet det enkelte prosjekt og lærerutdanning. For det enkelte prosjekt var sentrale mål: Kompetanseheving av lærerutdannere, kompetanseheving av lærerstudenter, samarbeid med skoler/praksisfeltet, videreutdanningstilbud/kompetanseheving av lærere, forankring og videreføring av tiltak/aktivitetene, og spredning av kunnskap og erfaringer til andre lærerutdanningsinstitusjoner og andre relevante målgrupper.

I tabellen nedenfor fremgår fordelingen av midlene fordelt på de fem prosjektene:

Institusjon	Prosjekt	Prosjektmidler
NTNU	DigGiLU	22 000 000 kr
Universitetet i Sørøst-Norge	LUDO	20 000 000 kr
Universitetet i Agder	ProDIG	16 000 000 kr
Høgskolen i Østfold	DigiLU	18 000 000 kr
Høgskolen i Volda	DigiGLU	13 600 000 kr

¹¹ Diku. (2017). Digitalisering av grunnskolelærerutdanningene.

I de påfølgende avsnittene gjennomgår vi kort overordnede mål, organisering, aktiviteter og resultater i de fem prosjektene som har mottatt midler gjennom tilskuddsordningen. Gjennomgangen er basert på informasjon innhentet fra intervjuer, søknader, rapporter og institusjonenes egne nettsider.

DigGiLU ved NTNU

DigGiLUs overordnede mål har vært å styrke PfdK hos Institutt for lærerutdanning (ILU) og NTNUs lærerstudenter, samt å styrke digital kompetanse i de profesjonelle felleskapene i skolen gjennom videreutdanningstilbudet for lærere.

DigGiLU ble organisert med to prosjektledere tilknyttet Institutt for lærerutdanning på NTNU. Prosjektets styringsgruppe hadde en bred sammensetning av fagpersoner ved instituttet og bestod av representanter for praksisseksjonen, NTNU DRIVE, universitetsskolesamarbeidet og instituttets ledelse og administrasjon. Referansegruppen bestod av forskere på utdanningsfeltet, IKT i læring og lærerutdanningen. Deres rolle inn i prosjektet var å bidra inn med kunnskap på feltet og å delta aktivt i erfaringsdelingen internt på instituttet.

Gjennom prosjektet har det vært fem ulike kategorier av aktiviteter med en rekke underkategorier. Disse var: (I) kompetanseheving i fagseksjonene, (II) implementering og utprøving av pedagogisk bruk av digital teknologi, (III) erfaringsdeling, (IV) revidering av program- og emneplaner og (V) nasjonal sluttkonferanse. Styringsgruppen ledet hver sin kategori av aktiviteter og bidro i gjennomføringen av disse og tilhørende underaktiviteter.

I sluttrapporten står det at prosjektet blant annet har bidratt til utviklingen av et nytt videreutdanningstilbud om PfdK i skolen for praksislærere i regionen. Tilbudet har også blitt videreutviklet til et åpent emne for lærerstudenter ved NTNU. Underveis har det også blitt utviklet en læringsmodul som skal bidra til å kvalifisere ansatte til å bruke digitale lærings- og undervisningsstrategier i pedagogisk og didaktisk kontekst. Som et resultat av prosjektet har de fleste emnene gjennomgått endringer slik at det digitale kommer mer til uttrykk og er mer forankret i emne- og programplaner. Videre hevdes det også at det har blitt etablert en praksis med erfaringsutveksling om undervisningserfaring med digital teknologi internt i fagseksjonene.¹²

LUDO ved Universitetet i Sørøst-Norge

Det overordnede målet til LUDO ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har vært å utvikle en grunnskolelærerutdanning hvor studenter opplever å bli godt forberedt for et læreryrke preget av et digitalisert samfunn.

LUDO ble organisert med to prosjektledere, en prosjektgruppe og en ekspertgruppe. Sammen med prosjektlederne hadde prosjektgruppene det overordnede ansvaret for å lede prosjektet. Prosjektgruppen bestod av faglærere fra ulike studiesteder og fag, en programleder for GLU, praksislærere i kombinasjonsstilling, studentrepresentant og medieansvarlig. I arbeidsgruppen har mål, tiltak og aktiviteter blitt planlagt og diskutert. I tillegg har gruppen hatt ansvaret med å følge opp PfdK-initiativer ved USN sine ulike campuser. Ekspertgruppen bestod av representanter fra samarbeidskommuner, en studentrepresentant, internasjonale samarbeidspartnere og representanter

¹² NTNU. (2017). Skal styrke lærernes digitale kompetanse.

ansvarlige for følgeevaluering av prosjektet. Ekspertgruppens rolle i var å bidra inn i diskusjonene rundt prosjektet, i tillegg bidro de internasjonale ekspertene til å formidle erfaringer fra prosjektet til sine respektive utdanningsinstitusjoner.

Aktivitetene i LUDO har blant annet bestått av: kompetansehevingstiltak, revisjon av emneplaner, etablering av en plattform for deling av digitale læringsressurser og deling av FoU-basert kunnskap utviklet i prosjektet på nasjonale og internasjonale arenaer.

Gjennom prosjektet har de blant annet videreutviklet grunnskolelærerutdanningen og tydeliggjort ansvaret for PFDK i fagene. Kompetanseutviklingen i prosjektet har bidratt til å løfte den profesjonsfaglige digitale kompetansen på institusjonen. Kompetanseutviklingen har blant annet bestått av seminarer, kurs, utvikling av studiepoenggivende emner og utlysning av prosjektmidler til interne «såkornprosjekter» for studenter og lærerutdannere. Videre har LUDO ført til et utstrakt samarbeid med praksisfeltet, både i utviklingen av emner, praktisk erfaring og forståelsen av PFDK i en praktisk undervisningskontekst. Spredning av kunnskap har blitt gjennomført via utvikling av undervisningsressurser og oppgavetyper, deltakelse på konferanser/seminarer og gjennom publikasjoner.¹³

ProDiG ved Universitetet i Agder

ProDiG ved Universitetet i Agder (UiA) hadde som mål å utvikle grunnskolelærerutdanninger slik at nyutdannede lærere blir bedre i stand til å møte læreplanens og skolens krav og forventninger til profesjonsfaglig digital kompetanse. Målet har vært at den digitale kompetansen skal integreres i flere fag og tilpasses den daglige undervisningen.

ProDiG ble organisert med to prosjektledere, en styringsgruppe og en referansegruppe. Styringsgruppen hadde det overordnede ansvaret for gjennomføring av prosjektet. Referansegruppen bidro med innspill til utviklingen av tiltakene og emner, samt i utformingen av digitale læringsmoduler.

Gjennom prosjektet har følgende tiltak blitt gjennomført: Frigjøre ressurser for faglærere på UiA til å jobbe i prosjektet, ansette lærere fra grunnskolen i delte stillinger på universitetet, videreutvikle emneplaner og arbeids- og vurderingsformer i fagene, utvikle digitale læringsmoduler i fag og på programnivå, workshops i samarbeid med skoler og skoleeier, sørge for kompetanseheving for lærerutdannere, i nært samarbeid med samarbeidskommuner og gjennom følgeforskning.¹⁴

I prosjektets sluttrapport påpekes det at samarbeidet med praksislærerne, gjennom de delte stillingene, har kommet både universitetet og praksisfeltet til gode. Dette vises i arbeidet med utvikling av emner og i undervisningen. Det har bidratt til å knytte et tettere bånd mellom teori og praksis i lærerutdanningen og samtidig gitt ny kunnskap og nye perspektiver som praksislærerne tar med seg tilbake til skolene. Dette har igjen medført at andre skoler og skoleeiere i regionen utnytter og sprer

¹³ Sluttrapport LUDO (2019) Universitetet i Sørøst-Norge

¹⁴ UiA. (u.å.). Om ProDiG.

kompetansen som er opparbeidet gjennom prosjektet. Det påpekes i sluttrapporten at prosjektet har medført et kollektivt løft når det gjelder PfdK ved mange av regionens skoler.¹⁵

DigiLU ved Høgskolen i Østfold

DigiLU ved Høgskolen i Østfold (HiØ) hadde som mål å øke den profesjonsfaglige digitale kompetansen til ansatte, lærere i praksisfeltet og studenter.

DigiLU ble organisert med to prosjektledere, en styringsgruppe og en referansegruppe. Styringsgruppen hadde det overordnede ansvaret for gjennomføring av prosjektet, sørget for fremdrift og at nødvendige ressurser ble tilgjengeliggjort underveis. Aktørene som inngikk i styringsgruppen var blant annet høgskolens administrative og faglige ledelse, IT-sjef og samt dekanene ved avdeling for lærerutdanning, informasjonsteknologi og avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag. I referansegruppen var alle fagseksjoner involvert, i tillegg var representanter fra praksisfeltet og eksterne aktører med en rådgivende funksjon.

Gjennom prosjektet har høgskolen integrert profesjonsfaglig digital kompetanse i fagundervisningen og praksisopplæringen. På den måten skulle studentene møte en oppdatert lærerutdanning. Prosjektet har hatt tre hovedområder: 1) Kompetanseheving av fagansatte, 2) undervisning av fagintegrerte PfdK-moduler i samarbeid med praksisskolene og 3) kunnskaps- og erfaringsspredning om PfdK i lærerutdanningen. Moduler og materiale har vært åpent tilgjengelig, og høgskolen har arbeidet med å spre erfaringer gjennom nettverkssamlinger, konferanser, publikasjoner og lignende.¹⁶

I sluttrapporten påpekes det at kompetansehevingen har bidratt til å sett PfdK på dagsorden i hele lærerutdanningen. Gjennom prosjektet har man revidert alle emneplaner med mål om å integrere PfdK tettere inn mot alle emner. Samtlige av fagseksjoner ved lærerutdanningen har deltatt i revideringen, slik har de sikret at kompetanseområdene passer inn i de ulike emnene tilknyttet det enkelte fag. Det påpekes videre at prosjektet har medført en inkludering av både samarbeidsskolene og hele kollegiet ved lærerutdanningen. Dette har bidratt til nyttige pedagogiske og tekniske diskusjoner rundt tematikken.

DigiGLU ved Høgskulen i Volda

DigiGLU ved Høgskulen i Volda (HVO) hadde som mål å videreutvikle den profesjonsfaglige digitale kompetansen.

Prosjektet ble organisert med en prosjektleder og en arbeidsgruppe bestående av representanter for ulike avdelinger for lærerutdanning; en praksislærer fra kommunen og to studentrepresentanter. Styringsgruppen har bestått av rektorat, de ulike avdelingene for lærerutdanning, representant fra studenttinget samt E-koordinator. Referansegruppen har bestått av ulike fagpersoner ved avdelingene for lærerutdanning, kommunalsjefer fra to kommuner samt en representant for Universitets- og høgskolenettet på Vestlandet.

¹⁵ Sluttrapport ProDIG – Universitet i Agder 2021

¹⁶ Høgskolen i Østfold. (2021). DigiLU - Eit kompetansehevingsprosjekt ved LU frå 2018 til 2020.

DigiGLU ble gjennomført med åtte delprosjekter: 1) Fagutviklingsgrupper, 2) PfdK-fokus i fag og i praksis og utveksling, 3) FOU – praksisnær profesjonsforskning, 4) Læringsareal og utstyr – Læringsverkstaden, 5) UH-ped og verkstadkurs som arbeidskrav 6) EVU-samarbeid i praksisfeltet, 7) kunnskapsutvikling og -spreiing, og 8) Digitale ressursar på nynorsk.

Det påpekes i sluttrapporten tilskuddsordningen har vært helt avgjørende for å nå målsettingene i de åtte delprosjektene. Uten mulighet til frikjøp så ville det være vanskelig for fagmiljøene å avsette tid til utviklingsarbeidet ved høgskolen og ved de ulike avdelingene. Som følge av midlene er emne- og programplaner revidert i tre omganger. Det er sammen med praksisfeltet utviklet et eget emne knyttet til digital kompetanse og didaktisk medieproduksjon Videre har prosjektet bidratt til gjennomføringen av en rekke praksisrelaterte aktiviteter, publikasjoner, kurs og to emner i UH-ped. I tillegg har erfaring og kunnskap relatert til PfdK blitt spredd internt og gjennom regionale og nasjonale seminar, nettverk og konferanser.

2. Om oppdraget

Formålet med denne evalueringen er å vurdere om, og i hvilken grad, tilskuddsordningen har nådd de oppsatte målene. Evalueringen vurderer også hvorvidt, og i hvilken form, en slik eller tilsvarende satsing eventuelt bør videreføres. En slik vurdering støtter seg på kunnskap om hva som kan bidra til økt profesjonsfaglig digital kompetanse for lærerutdannere og praksislærere.

2.1 Evalueringens problemstillinger

Med utgangspunkt i konkurransegrunnlaget skulle evalueringen ta for seg følgende hovedtematikker; 1) tilskuddsordningens utforming, 2) tilskuddsordningens forvaltning, 3) måloppnåelse (på nasjonalt og lokalt nivå) og 4) anbefalinger.

«Digitalisering i grunnskolelærerutdanningene» består av fem ulike prosjekter som har fått tilskudd. Måloppnåelsen for tilskuddsordningen vurderes todelt, da den knytter seg til den lokale måloppnåelsen for hvert prosjekt og til den nasjonale måloppnåelsen for «Digitalisering i grunnskolelærerutdanningen». Evalueringen av utlysningens utforming og av tilskuddsordningens forvaltning er i hovedsak en vurdering som knyttes til nasjonalt nivå. Vurderingen av utformingen av utlysningen, forvaltningen av tilskuddsordningen og prosjektene måloppnåelse, vil samlet sett bidra til en samlet vurdering av tilskuddsordningens måloppnåelse.

Evalueringen gir avslutningsvis en anbefaling om hvorvidt det er hensiktsmessig med denne type midler til en slik ordning, og hvordan innretning og omfang eventuelt bør være.

2.2 Evalueringens metode

For å vurdere tilskuddsordningens utforming, forvaltning og måloppnåelse har vi gjennomført dokumentstudier og intervjuer av ulike aktørgrupper.

2.2.1 Dokumentstudier

Dokumentstudiene har hovedsakelig bestått av bakgrunnsdokumentene fra tilskuddsordningen, som ble utlevert av HK-dir ved prosjektstart. Bakgrunnsdokumentene består av 36 dokumenter spesifikt tilknyttet tilskuddsordningen, herunder dokumenter knyttet til utlysingsprosessen, tildelingsbrev til institusjonene som mottok midler, supplerende tildelingsbrev, tildelte søknader, dokumenter knyttet til midtveissamling og midtveisrapportering, og dokumenter knyttet til sluttrapportering.

I dokumentstudiene har det blitt gjort skjønsmessige vurderinger av sammenhengen mellom søknadskjemaet og de oppgitte resultatene. Søknads- og rapporteringsgjennomgangen har gitt et godt innblikk i hvorvidt tilskuddsordningen har nådd sine mål, nasjonalt og lokalt.¹⁷

¹⁷ Dokumentstudiene har også basert seg på andre relevante dokumenter, som «Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse» og «Digitaliseringsstrategien for grunnskoleopplæringen 2017-2021».

2.2.2 Intervju

Det er gjennomført 20 intervjuer med totalt 45 personer. Informantene har vært prosjektledere for de fem utdanningsinstitusjonene som fikk tilskudd. Videre har vi intervjuet dekaner, studie-, avdelings- og instituttledere ved institusjonene som mottok midler, samt to intervjuer med ledere ved institusjoner som ikke søkte. I tillegg har vi intervjuet tiltaksansvarlige ved HK-dir, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, og tidligere tiltaksansvarlige ved Senter for IKT i utdanningen og Norgesuniversitetet, samt fagansatte og studenter ved institusjonene.

De som er intervjuet, er:

- Åtte prosjektledere
- 13 dekaner/instituttledere/studie- eller avdelingsledere
- 16 faglærere
- Fem ansatte ved ulike direktoratet/etater
- Tre studenter

Noen av intervjuene var individuelle, mens andre var gruppeintervjuer. Vi utarbeidet forskjellige intervjuguider for de ulike kategoriene av informanter. Disse ble justert underveis basert på fortløpende analyser av innhentede data. Prosjektlederne ble intervjuet for å snakke om søkeprosess, samarbeid og bistand underveis i prosessen, kommunikasjon med de andre tilskuddsmottakerne og deres refleksjoner i etterkant av at prosjektet ble avsluttet, særlig knyttet til bærekraft og spredning. For å undersøke opplevelsen av utlysningen og forvaltningen, samt prosjektoppfølgningen og opplevelser av søknads- og rapporteringsskjema, har vi gjennomført intervjuer med de fem tilskuddsmottakerne, samt to institusjoner som ikke søkte. Intervjuene med tildelingsansvarlige fra de ulike etatene var individuelle og ble gjennomført for å skaffe sentral innsikt i bakgrunnen for tilskuddsordningens utforming og forvaltning.

Gruppeintervjuer ble ellers brukt i møte med faglærere og studenter. I gruppeintervjuene med faglærerne oppfordret vi informantene til å diskutere og sammenligne forskjellige erfaringer og behov de har med undervisningen, og sine opplevelser av tilskuddsordningen på kompetanseheving i digital kompetanse. I intervjuet med studentene ble de oppfordret til å dele sine opplevelser av undervisningen i GLU. Hvordan undervisningen har involvert de ulike kompetanseområdene som inngår i rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse.

2.2.3 Vurdering av datagrunnlaget

Datakildene bidrar til å gi et godt og dekkende bilde av både utformingen og forvaltningen. Gjennom dokumentgjennomgangen av bakgrunnsdokumentene og intervjuene med nåværende og tidligere aktører ved direktoratene og departementet har vi fått god innsikt i bakgrunnen for både satsingens utforming og forvaltning. Intervjuene med aktører fra institusjonene som mottok støtte og gjennomgangen av deres rapporter har bidratt i å belyse prosjektgjennomføringen, relevans, måloppnåelse, bærekraft og spredning.

Samlet sett vurderer vi at datagrunnlaget gir tilstrekkelig informasjon til å vurdere de ulike aspektene ved tilskuddsordningen på en god og dekkende måte. Imidlertid har vi i evalueringen gjennomført få intervjuer med studenter og har dermed et svakere grunnlag for å avdekke hvilken betydning

tilskuddsordningen i siste instans har hatt i form av bedre og mer oppdatert undervisning for lærerstudentene. Relevansen av slike intervju har imidlertid etter hvert fremstått som lav all den tid betydningen av prosjektene fremstår som begrenset overfor faglærerne, og dermed ikke kan ventes å være særlig betydningsfulle overfor studentene. Sistnevnte gruppe har heller ikke grunnlag for å vurdere endringer i undervisningen før og etter prosjektgjennomføring. Det vil imidlertid være av interesse å studere virkningene på studenter, og ikke minst elever i grunnskolen, etter en tid for å undersøke eventuelle effekter av tilskuddsordningen på disse gruppene.

3. Tilskuddsordningens utforming

Evaluering av en tilskuddsordnings utforming handler om ordningen fungerer etter sin hensikt, eller om den har et uforløst forbedringspotensial. I tillegg er et sentralt moment også om ordningens utforming er gunstig for å realisere målene med ordningen.¹⁸ I dette kapitlet ser vi hvordan institusjonene har opplevd ordningens målformulering og tildelingskriterier, samt hvordan utlysningen, markedsføringen, søkeprosess, vurdering og tildeling av søknader har blitt håndtert.

3.1 Om utformingen

«Digitalisering i grunnskolelærerutdanningene» ble initiert som et ledd i regjeringens ønske om å styrke den profesjonsfaglige digitale kompetansen hos kandidatene fra lærerutdanningene og ble iverksatt våren 2017 som en engangsordning over tre år. Innledningsvis måtte det avklares hvilken etat som skulle ha ansvaret for å utforme en tilskuddsordning, samt konkurranseutsette de nesten 90 millioner kronene. Valget av aktør falt på Norgesuniversitetet, ettersom Kunnskapsdepartementet vurderte at det var organet som besatt relevant kompetanse for arbeidet med å utforme og administrere tilskuddsordningen. Norgesuniversitetet utformet målformuleringer, tildelingskriterier og stod for søknadsbehandlingen. I tillegg var de ansvarlige for oppfølging og evaluering av prosjektene.

3.1.1 Målformulering

Tilskuddsordningen skisserte to former for måloppnåelse: målene for prosjektene ved institusjonene og målene for tilskuddsordningen på nasjonalt nivå. I utlysningsteksten blir målet med selve tilskuddsordningen beskrevet slik: «Å legge til rette for en helhetlig tilskuddsordning på dette området. Kunnskap og kompetanse utviklet i prosjektene som finansieres gjennom denne tildelingen skal også løfte de lærerutdanningene som ikke får prosjektmidler.» Det beskrives at studentene etter endt utdanning eller videreutdanning for lærere skal ha utviklet en profesjonsfaglig digital kompetanse i fagene de skal undervise i.

For det enkelte prosjekt har sentrale mål vært:

- Kompetanseheving av lærerutdannere
- Kompetanseheving av lærerstudenter
- Samarbeid med skoler/praksisfeltet
- Videreutdanningstilbud/kompetanseheving av lærere
- Forankring og videreføring av tiltak/aktivitetene
- Spredning av kunnskap og erfaringer til andre lærerutdanningsinstitusjoner og andre relevante målgrupper

Målene for prosjektene er videre at de skal medføre pedagogisk og fagdidaktisk begrunnede endringer i programplaner, emneplaner, og/eller undervisnings- og læringsaktiviteter, samt vurderingsformer og oppgaveutforming som utvikler fagintegreert digital kompetanse og benytter digital teknologi. Det er

¹⁸ SSØ (2007). Veileder – Evaluering av statlige tilskuddsordninger. Senter for statlig økonomistyring

også et mål at prosjektene skal føre til resultater som kan videreføres etter endt prosjektperiode, som for eksempel reviderte emneplaner eller kurs.

Prosjektlederne mente at målformuleringene har vært strukturerte og lette å forholde seg til. De overordnede målbeskrivelsene gir rom for å tilpasse tilskuddsordningen til egne institusjoner, noe som prosjektlederne opplever som positivt. Denne store friheten har åpnet opp for at prosjektene har blitt tilpasset lokale forhold og således relativt ulike. Ulikhetene og lokal tilpassing kan være gunstig for den institusjonelle bærekraften i prosjektene, men kan gjøre spredning utfordrende dersom tilpassingen er særskilt for den enkelte institusjon. Forholdene knyttet til lokal forankring, bærekraft og spredning diskuteres nærmere i kapittel 5.5.

3.1.2 Tildelingskriterier

I utlysningen står det at de som kunne søke om midler, var institusjoner som tilbyr de nye 5-årige grunnskolelærerutdanningene. Prosjektene skulle ha en klar strategi for å nå oppsatte mål for kompetanseheving i fagmiljøene. I utlysningen blir det spesifisert at det ikke er anledning til å søke om ressurser til: 1) rene forskningsprosjekter, 2) egne digitaliseringskurs eller 3) IKT-utstyr.

I utlysningen ble følgende punktliste presentert som tildelingskriterier. Prosjektene skal:

- inkludere større deler av grunnskolelærerutdanningene og videreutdanningstilbudene til lærere ved søkerinstitusjonen, og kritisk utforske og benytte digital teknologi ved å utvikle digital kompetanse, samarbeide med relevante støtteenheter og andre ressurser, og tilrettelegge for andre nødvendige rammebetingelser,
- sikre at kandidater og undervisere ved grunnskolelærerutdanningene og videreutdanningstilbudene for lærere har den profesjonsfaglige digitale kompetansen de har behov for,
- sørge for at profesjonsfaglig digital kompetanse blir integrert i fagene det undervises i på grunnskolelærerutdanningene og videreutdanningene for lærere,
- samarbeide med én eller flere skoleeiere og skoleledere om gjennomføringen av prosjektet,
- samarbeide med Senter for IKT i utdanningen,
- være strategisk forankret ved å involvere ledelse på alle nivå på institusjonen,
- ha en strategi for kompetanseutvikling av involverte undervisere i prosjektet,
- ha en plan for utvikling og deling av kunnskap og erfaringer opparbeidet gjennom prosjektperioden, spesielt til andre grunnskolelærerutdanninger, inkludert videreutdanninger for lærere og
- ha en plan for videreføring av resultatene utover prosjektperioden.

I tillegg var følgende forhold positivt, men ikke eksplisitte kriterier for tildeling:

- kobling til forskning eller større utredningsarbeid
- større prosjektevalueringer med hensikt å utvikle kunnskap sektoren har nytte av
- relevante samarbeidspartnere, som andre lærerutdanningsinstitusjoner eller aktører som kan bidra til gode prosjekt

Innholdsmessig ble søknadene særlig vurdert etter 1) beskrivelse av omfang av involvering av grunnskolelærerutdanningene og videreutdanning for lærere ved institusjonene, 2) innsikt i feltet med tilhørende gode mål og aktiviteter for å nå disse, og 3) hvordan de hadde synliggjort at prosjektens mål skulle nås.

I likhet med målformuleringene, blir tildelingskriteriene beskrevet som forståelige av prosjektlederne. Dette kan få følger for utformingen og gjennomføringen av det enkelte prosjekt. Det er derfor vesentlig å tilkjenne at det i dette tilfellet er slik. En prosjektleder poengterer det på denne måten:

«Den [utlysningen] var ganske strukturert, og man visste hva man skulle svare på. Den var ganske punktvis, som skapte tydelige rammer å forholde seg til. Det var godt mulig å bygge en prosjektplan på utlysningen.»

Prosjektleder

Enkelte faglærerne ved de fem utdanningsinstitusjonene rettet tidvis en generell kritikk mot manglende teoretiske/forskningsbasert og kunnskapsbasert tilnærming i prosjektene. De påpekte at moduler/opplæring har virket svakt forankret i vitenskap. De fant det underlig at midlene, i henhold til utlysningen, ikke kunne gå til forskning. Samtidig reduserte det institusjonenes mulighet for å motivere de faglig ansatte (som har «forskningsfri» og «undervisningsplikt») ved gjennomføring av denne typen prosjekter.

3.1.3 Utlysning, markedsføring og søkeprosess

Utlysningen ble offentliggjort 22. juni 2017 med søknadsfrist 1. oktober. Totalt var det elleve prosjektsøknader fra ti institusjoner som søkte midler. Tabellen nedenfor viser til institusjonene som fikk tildelt midler, institusjoner som har søkt og fått avslag og utdanningsinstitusjoner som ikke har søkt.

Søkt og tildelt	Søkt og avslag	Ikke søkt
NTNU	Nord universitet (2 søknader)	Universitetet i Tromsø
Universitetet i Sørøst-Norge	Høgskolen i Innlandet	OsloMet
Universitetet i Agder	Samisk Høgskole	NLA Høgskolen
Høgskolen i Østfold	Høgskolen på Vestlandet	
Høgskolen i Volda	Universitetet i Stavanger	

Tilskuddsordningen ble lyst ut via Diku sine egne nettsider,¹⁹ hvor det beskrives hvordan institusjonene skal gå frem for å søke om midler. Gjennom intervjuene forteller institusjonene at de fikk vite om utlysningen gjennom offentlige kanaler. En tidligere aktør fra Norgesuniversitetet bekrefter at de tok kontakt med alle grunnskolelærerutdanningene i landet.

¹⁹ Digitalisering av grunnskolelærerutdanningene (Diku.no)

Innledningsvis hadde Kunnskapsdepartementet besluttet at ordningen skulle lyses ut i god tid før sommerferien slik at utdanningsinstitusjonene hadde nok tid til å utforme søknader, samtidig som at en sikret tilstrekkelig tid til behandling av søknadene.

Institusjonene som søkte opplevde at perioden mellom utlysningen og søknadsfristen var kort siden det var plassert i et tidsrom med ferieavvikling. Selv om institusjonene opplever at de fikk kort tid til å skrive søknadene, har de forholdt seg til tidsfristen på ulike måter. Noen institusjoner satte av store mengder med tid eller ressurser for å ferdigstille søknaden, mens noen dro nytte av at de allerede hadde egeninitierte tilskuddsordninger som sammenfalt med målene for «Digitalisering av grunnskolelærerutdanningen».

Gjennom intervjuene finner vi eksempler på at tidsrommet for utlysning sammenfalt dårlig med utdanningsinstitusjonenes kapasitet i perioden. En studieleder ved en av institusjonene som ikke søkte forteller hvordan de satte i gang arbeidet med å utforme søknaden, men at det etter hvert ble tatt en beslutning om å ikke søke. Dette forklares med at institusjonen valgte å prioritere andre prosjekter, ettersom de ikke hadde nok tilgjengelig personell til å dekke flere prosjekter på samme tid.

En annen utfordring var at det allerede i søknadsprosessen måtte planlegges for omlegging, frikjøp, tilsettelser og strukturendringer, men at man ikke kunne legge om arbeidsplaner før man visste utfallet av tildelingen. Det korte tidsintervallet mellom tildeling og prosjektstart opplevdes som vanskelig for å få til alle de praktiske endringene tildelingen innebar.

3.1.4 Vurdering og tildeling

Norgesuniversitetet nedsatte en vurderingskomite til vurdering av søknadene. Komiteen bestod av to interne medarbeidere ved Norgesuniversitetet og fire eksterne aktører fra ulike miljøer i forvaltningen og fagbevegelsen skulle bidra med ekspertkompetanse inn i søknadsvurderingen.

Det var bestemt allerede i oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet til Norgesuniversitetet at tildelingen skulle fordeles mellom fire til seks prosjekter. Grunnen til midlene ikke gikk til alle var at Kunnskapsdepartementet ønsket at få, men større prosjekter skulle bidra til å skape varig endring i utdanningene. Av de elleve søknadene kom vurderingskomiteen frem til at fem prosjekter skulle få støtte.

Tilskuddsordningens form var konkurransepreget fra starten av, slik en rekke tilskuddsordninger på feltet har vært de siste årene. En prosjektleder og ledere ved flere av institusjonene som er intervjuet påpeker hvordan utlysningen legger opp til at utdanningsinstitusjonene på den ene siden skal konkurrere om midlene, samtidig som tilskuddsmottakerne i etterkant av tildeling bør samarbeide med de øvrige utdanningsinstitusjonene.

4. Tilskuddsordningens forvaltning

Tilskuddsforvaltning handler om å ivareta formålet med tilskuddsordningen og sørge for å følge opp at de konkrete målene som er fastsatt blir oppnådd.²⁰ Hvordan tilskuddsforvalteren utfører sine oppgaver har betydning for i hvilken grad man kan klare å ta ut de potensielle effektene av tilskuddet. Forvalters arbeid, i tillegg til og sammen med det arbeidet som gjøres av tilskuddsmottaker, er således viktig for måloppnåelsen.

I det følgende delkapittelet går vi inn på hvordan de ulike aktørene har vært involvert i driften av tilskuddsordningen. Vi ser nærmere på samarbeidet mellom aktørene, deres roller, rapporteringskravene og hvordan utdanningsinstitusjonene har opplevd rapporteringen og prosjektoppfølgningen.

4.1 Roller, ansvar og oppfølging

Da prosjektmidlene ble utlyst, var det tre offentlige aktører involvert i tilskuddsordningen; Kunnskapsdepartementet, Norgesuniversitetet og Senter for IKT.

Kunnskapsdepartementet hadde på vegne av regjeringen det overordnede ansvaret for tilskuddsordningen. De hadde ansvaret for utbetalingene og håndtering av økonomirapportering, og fordeling av oppgaver til øvrige aktører. Kunnskapsdepartementet ga i 2017 Norgesuniversitetet ansvaret med å administrere søknadsordningen. Det innebar:

- Utlysning av midler etter bestemte kriterier
- Søknadsveiledning
- Søknadsbehandling og innstilling av søknader
- Organisering og administrering av fagkomité
- Oppfølging/evaluering av prosjektene

Senter for IKT i utdanningen fikk midler for å kunne bistå institusjonene med rådgivning i digitaliseringsarbeidet. Gjennom tildelingsbrevene kommer det frem at det ble forventet at Norgesuniversitetet og Senter for IKT samarbeidet om gjennomføringen av utlysningen og valg av institusjoner. I tildelingsbrevet står det også at Senter for IKT skulle ta initiativ til samarbeid med de utvalgte institusjonene, for å bidra til at institusjonene fikk bygget opp en kompetanse i tråd med skolens behov. Senter for IKT sin rolle som faglig samarbeidspart for prosjektene var ikke å forstås som en klassisk forvaltningsrolle. Med utgangspunkt både i Regjeringens sjekklister²¹ og i BLDs Supplement til de sentrale veilederne for tilskuddsforvaltning må en bredere definisjon for tilskuddsforvaltning legges til grunn. Den innebærer at tilskuddsforvaltning i stort handler om å ivareta formålet med tilskuddsordningen, både gjennom kontroll, rapportering og summativ evaluering, men også bistand, faglig oppfølging og formativ assistanse.²²

²⁰ [Sjekkliste for utvalgte prosesser i tilskuddsforvaltningen \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

²¹ Ibid.

²² https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/jenteforsvaret/supplement_1.pdf

Ansvarsfordelingen mellom de ulike aktørene er formelt beskrevet i tre tildelingsbrev fra Kunnskapsdepartementet til Norgesuniversitetet (senere Diku) fra henholdsvis 2017, 2018 og 2019.

En beskrivelse fra Kunnskapsdepartementet i tildelingsbrevene fra 2017, viser at Norgesuniversitetet i samarbeid med Senter for IKT hadde ansvaret for å invitere til oppfølgingsaktiviteter i tilknytning prosjektene. I tillegg hadde Norgesuniversitetet i samarbeid med Senter for IKT ansvaret for å arrangere et midtveisseminar for å samle alle prosjektene for en grundig gjennomgang av utviklingen med tilbakemeldinger og evaluering av status.

Utover dette finnes det ikke ytterligere beskrivelser i skriftlig format av hva oppfølgingsarbeidet til Norgesuniversitetet skulle innebære. Ifølge en tidligere ansatt i Senter for IKT lå det ingen formalisert avtale til grunn for ansvarsfordelingen mellom Norgesuniversitetet og Senter for IKT. Samarbeidet mellom Norgesuniversitetet og Senter for IKT blir videre beskrevet som en forventning som lå til grunn, basert på beskrivelsene fra dokumentene knyttet til utlysningen, men dette ble ikke spesifisert ytterligere.

Den første oppfølgingsaktiviteten som ble organisert i regi av Norgesuniversitetet og Senter for IKT var et oppstartsmøte mellom prosjektlederne i utdanningsinstitusjonene som ble tildelt midler. En tidligere ansatt ved Norgesuniversitetet forteller:

«Vi hadde et oppstartsmøte, for å samle dem alle – dette var for å få en felles forståelse av målet, og presentere det vi hadde tenkt på som kanskje ikke hadde kommet like godt frem i utlysningen. Og så ønsket vi å legge til rette for nettverket [med Senter for IKT], slik at de skulle få kunne få utbytte av hverandre.»

Tidligere ansatt ved Norgesuniversitetet

Dette skulle være det første av flere lignende faglige nettverksmøter på tvers av utdanningsinstitusjonene som hadde fått midler, og var noe prosjektlederne, Norgesuniversitetet og Senter for IKT hadde blitt enige om. Basert på det supplerende tildelingsbrevet fra 2017, som beskrev ansvaret for å sørge for samarbeid med de utvalgte institusjonene, tilfalt hovedansvaret for nettverksmøtene på Senter for IKT. Senter for IKT arrangerte med det månedlige nettverksmøter i starten av prosjektperioden. Hensikten med nettverksmøtene var faglig oppfølging, samarbeid, erfaringsutveksling som i sum skulle bidra til spredning av PFDK mellom utdanningsinstitusjonene. Denne oppfølgingen var faglige innspill som i stor grad baserte seg på rammeverket for PFDK. Intensjonen var at dette skulle bidra til at institusjonene fikk utviklet en kompetanse i tråd med skolens behov.

Tilskuddsmottakerne opplever at tilskuddsforvaltningen fungerte godt innledningsvis, og samtlige prosjektledere forteller at nettverksmøtene som en fellesarena opplevdes som positivt, og nyttig for samarbeid på tvers av utdanningsinstitusjonene. Det opplevdes også som positivt at det ble arrangert tidlig i prosessen, og at møtene ble organisert og styrt «ovenfra» av det som på det tidspunktet var Senter for IKT. Prosjektlederne forteller at tiden innledningsvis gikk til oppstart, forankring og organisering internt, og at de opplevde det som positivt at de ikke trengte å bruke tid eller ressurser på å arrangere disse møtene selv.

Underveis i tilskuddsordningen gikk forvaltningsaktørene gjennom noen store fusjoner. I 2017 ble Senter for IKT en del av Utdanningsdirektoratet og i 2018 ble Norgesuniversitetet en del av Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku).²³ Fusjonen i 2017 og i 2018 fikk ifølge flere informanter konsekvenser for den videre oppfølgingen av prosjektene i tilskuddsordningen, selv om beskrivelsen fra det supplerende tildelingsbrevet fra 2017 tok høyde for at Norgesuniversitetet og Senter for IKT skulle inngå i nye forvaltningsorganer. Prosjektlederne peker på at flere av nøkkelpersonene som hadde holdt i tilskuddsordningen etter hvert forsvant ut av de nylig fusjonerte direktoratene, og at dette hadde vesentlig betydning for samarbeidet og arbeidet med spredning på tvers av de fem institusjonene.

Fusjoneringene underveis i prosjektperioden har ellers ført til at det har blitt benyttet flere ulike dokumenthåndteringssystem, blant annet Ephorte, Elements og Public360, og dette har bidratt til at informasjon angående tilskuddsordningen er spredt og uoversiktlig organisert, i henhold til informasjonen fra tidligere ansatte. Det er også en oppfattelse blant forvaltningsaktørene at fusjoneringene medførte en fragmentering og en ytterligere uklar forståelse av deres roller i tilskuddsordningen.

Prosjektlederne forteller at nettverksmøtene ikke opplevdes som like nyttige etter fusjoneringene, blant annet fordi møtene ble arrangert sjeldnere og sjeldnere, og at viktige kontaktpersoner forsvant underveis. I tillegg førte fusjoneringen mellom Norgesuniversitetet og Diku til at det tok tid før Diku ble koblet på nettverksmøtene.

«På nettverksmøtene var det jeg og prosjektlederne som deltok. Diku var ikke til stede. Grunnen til det er at Diku ikke hadde ansvaret for noe faglig rådgivning og veiledning. På slutten av min tid som nettverksleder ble vi enige i at Diku også deltok på deler av møtene. Det ble sett på som hensiktsmessig i forhold til rapporteringen. At det ville være bra om Diku fikk innsyn, ut ifra et faglig hensyn. Avslutningsvis i prosjektet hadde vi noen nettverksmøter der Diku hadde disponibel tid og interesse av å delta.»

Tidligere ansatt ved Senter for IKT/Utdanningsdirektoratet

Til tross for utsagnet over er det noe uklart hvem som hadde myndighet til å bestemme at Diku skulle delta på nettverksmøtene. Ut ifra hva informantene forteller om virker det til at dette var noe som ble avtalt muntlig mellom Utdanningsdirektoratet og Diku på initiativ fra Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsdepartementet beskrives ikke som involvert i denne avgjørelsen.

En tidligere ansatt ved Senter for IKT forteller videre at det var planlagt å gjennomføre en midtveis-evaluering, men at dette ikke ble gjennomført på grunn av at involverte personer sluttet i Utdanningsdirektoratet og Diku. Det ble imidlertid gjennomført et midtveisseminar. Midtveisseminaret skulle involvere grunnskolelærerutdanningene i sin bredde, som vil si at det omfattet både institusjonene som mottok midler og institusjonene som ikke fikk tilslag på søknad (mer om dette i kapittel 5.6).

²³ I 2021 ble Diku en del av det nyopprettede direktoratet HK-dir

Samlet fremstår det som om roller, ansvar og oppfølging i begrenset grad har vært gjenstand for drøfting og avklaring i starten og underveis i prosessen.

4.2 Rapporteringskrav og rapportering

Rapporteringskravene for prosjektene blir omtalt i utlysningsteksten og gjennom tildelingsbrev til den enkelte utdanningsinstitusjon. Prosjektene rapportere gjennom utdanningsinstitusjonen sin årsrapport til Kunnskapsdepartementet. Utover denne årlige rapporteringen skulle det gjennomføres en midtveisrapportering i forbindelse med et midtveisseminar og en sluttrapportering etter prosjektavslutning.

En mer detaljert beskrivelse av hva og hvordan prosjektene skulle rapporteres ble gitt i forkant av fristene til både midtveis- og sluttrapporten. I malen for midtveisrapporten spesifiserte Norgesuniversitetet at det skulle fokuseres på «*prinsipielle og ikke-lokale forhold og formuleres slik at den har mest mulig relevans til andre enn det enkelte prosjektet selv*». I forkant av dette skulle utdanningsinstitusjonene rapportere på følgende overordnede områder:

- Lærings- og vurderingsaktiviteter – integrere PfdK i fag inkl. videreutdanning
- Forankring i ledelsen og bredt i fagmiljøet
- Samarbeid med lærerutdanningskoler/skoleledere/eiere
- Kompetanseutvikling med tilhørende undervisningsressurser/kurs
- Institusjonelle suksessfaktorer

I sluttrapporteringen skulle utdanningsinstitusjonene «*beskrive hva som er oppnådd, med utgangspunkt i målene som var satt i prosjektsøknaden. Rapporten skal oppgi suksessfaktorer og utfordringer for prosjektet, og reflektere rundt grunner til at utfordringene har oppstått og løsninger man har funnet.*»²⁴ Følgende overordnede områder skulle besvares:

- Utvikling av studietilbudet
- Kompetanseutviklingstiltak for fagmiljø
- Samarbeid med praksisfeltet
- Forankring og effekt på institusjonsnivå
- Spredning

Både i midtveis- og sluttrapportering skulle utdanningsinstitusjonene gi utdypende svar på en rekke underspørsmål og supplere med en tallmessig oversikt over resultatene innen utviklingsområdene angitt i rapportmalen. Det er imidlertid lagt til en beskrivelse i malen for sluttrapporten som åpner for at institusjonene kan velge hvilke områder de selv ønsker å trekke frem: «*Du må ikke svare på alt, det er ment som hjelp til å beskrive resultatene*». Det stilles heller ingen krav til lengde, form eller struktur på sluttrapporten, utover forslagene til overordnede tematikker. Dette gjør at de fem sluttrapportene er svært ulike, både i form, innhold og omfang (den korteste er på 15 sider, den lengste er på 34 sider).

²⁴ Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning 2021 – Mal for sluttrapport

Kunnskapsdepartementet ber i supplerende tildelingsbrev til hver av de utvalgte institusjonene om at foreløpig rapportering inkluderes i årsrapporten fra hver institusjon. Det blir imidlertid spesifisert at rapporteringen knyttet til regnskapet skal rapporteres om i Årsrapporten for skoleåret 2019 – 2020.

I sluttrapportmalen er «*Beskriv måloppnåelse i sammenheng med resultat og effekt av prosjektet*» og «*Kort om tilskudd og økonomi i prosjektene*» de to overordnede overskriftene. «*Kort om tilskudd og økonomi i prosjektene*» består av to spørsmål, henholdsvis: «*Har måten dere prioriterte midlene på gitt ønskede effekter eller resultater? Har dere noen refleksjoner rundt hva dere er spesielt tilfreds med, og hva dere ville endret hvis det var mulig?*» Det er med andre ord ingen krav til fremlegg av regnskap eller budsjett i sluttrapportene, men istedenfor knyttet til refleksjon rundt bruken og prioriteringene av midlene opp mot prosjektets måloppnåelse. Institusjonene har heller ikke selv beskrevet økonomiske prioriteringer i sine sluttrapporter. Institusjonenes refleksjoner rundt økonomien i prosjektene sett opp mot måloppnåelsen beskrives ytterligere i kapittel 5.

På spørsmål om arbeidet med rapportering og tilskuddsordningens rapporteringskrav forteller enkelte av prosjektlederne at de opplever at det ble stilt få krav til den løpende rapporteringen. De påpeker at det har vært uklart hva de skal rapportere om, og hvem de skulle rapportere til underveis. Dette knyttes blant annet til fusjoneringene av forvaltningsaktørene, og uklarhet rundt rollene:

«Vi prøvde innledningsvis å se på rapportering, hva vi skal rapportere på og til hvem (...) Vi klarte aldri å få klarhet i hvem vi skulle rapportere til. Jeg forstod aldri helt rollen til Utdanningsdirektoratet, Diku, Norgesuniversitetet og Kunnskapsdepartementet. De refererte til hverandre. Fikk aldri det helt innabords, og den [forståelsen] må oppdateres under sammenslåing. Det blir fragmentert, fordi vi forholdt oss til en person ved en institusjon, som så forsvinner. Så må vi forholde oss til en annen kontaktperson fra en av de andre involverte aktørene.» Prosjektleder

Enkelte prosjektledere forteller at omfanget på de tildelte midlene også førte til at de hadde en forventning til tydeligere retningslinjer for rapportering, og at mangelen på dette opplevdes som frustrerende.

Samtidig er det ikke alle prosjektlederne som opplever rapporteringskravene som mangelfulle eller problematiske. Enkelte trekker frem at rapporteringsomfanget oppleves som lite belastende og at administrative byrder som vanligvis kommer med tilskuddsordninger av denne størrelsen i dette tilfellet opplevdes som fraværende. Det opplevdes dermed som mer tilpasset virksomhetens interne rapporteringsregime, noe som gjorde det mer meningsfylt å rapportere:

«Rapporteringen her opplevdes som mer meningsfull enn hva man driver med ERASMUS + og NFR-prosjekter. (...) Da vi skrev midtveis- og sluttrapport, var det med tanke på oss selv. Det opplever vi som mer motiverende, ettersom det også er tilpasset våre rapporteringslinjer.» Prosjektleder

Prosjektlederne forteller at de innledningsvis opplevde forvaltningsorganene som fagorienterte og interesserte i tematikken, men etter at flere av forvaltningsaktørene fusjonerte manglet det en tydelig rollefordeling rundt hva de ulike aktørene skulle gjøre. Flere opplevde etter hvert en manglende

interesse fra forvaltningsorganene. Denne frustrasjonen beskrives også som et resultat av at flere prosjektledere ønsket å vise til resultater og utvikling i sine rapporter, men at denne interessen ikke ble gjenspeilet gjennom tydelige mottakere eller kontaktpersoner. Dette var etter at viktige nøkkelpersoner som hadde deltatt i oppstartsfasen av prosjektperioden hadde forsvunnet ut som et resultat av fusjoneringen.

Et annet resultat av det som opplevdes som spredte krav til rapportering, var at noen institusjoner etablerte egne interne rapporteringsrutiner underveis i prosjektet. Disse interne rutinene har vært retningsgivende i arbeidet ettersom det har bidratt til drøftinger og avklaringer underveis. En prosjektleder ordlegger seg slik:

«Vi hadde et genuint ønske om å forvalte pengene på en god måte. Dette rapporteringskravet, det handler om å bli sett. Det handler om at vi gjør en god jobb her, og ingen ser det. Vår styringsgruppe besto av rektorat og alle fagledere som møttes annenhver måned. To av møtene hver termin inviterte vi oss til og vi rapporterte til [den interne] styringsgruppen. Det var «voksenkontakten» vi fikk. Det var der vi fortalte hva vi slet med, hva vi hadde fått til, hva vi hadde droppet etc. (...).»

Prosjektleder

Formålet med rapporteringen eller hva rapportene skal brukes til er ikke eksplisitt beskrevet i dokumentene tilhørende tilskuddsordningen, og virker heller ikke å ha blitt formidlet videre til prosjektlederne. Prosjektlederne forteller imidlertid at de selv opplevde rapporteringen som viktig for å holde kontakten med forvaltningsorganene.

Det fortelles videre om ulik erfaring av hvorvidt prosjektene og tilskuddsordningen har vært et tema i dialogen mellom Kunnskapsdepartementet og utdanningsinstitusjonene. Enkelte forteller at de har vært i møter med Kunnskapsdepartementet underveis i prosjektperioden, hvor de har informert om prosjektets status og foreløpige resultater, mens andre igjen opplever at det ikke har vært et tema i dialogmøter mellom Kunnskapsdepartementet og utdanningsinstitusjonens ledelse. Dette skiller med andre ord mellom de ulike utdanningsinstitusjonene.

Det kan virke som om erfaring fra allerede igangsatte digitaliseringsprosjekter ved institusjonene har hatt en påvirkning på institusjonenes opplevelse av forvaltningen underveis. Noen institusjoner hadde lang erfaring mens andre mer begrenset. Førstnevnte virker å ha vært mer bekvemme med den store graden av autonomi i tilskuddsordningen. De opplevde det ikke som problematisk at det manglet overordnet styring. Institusjonene med kortere fartstid ser imidlertid ut til å i større grad oppleve dette som problematisk. Det har også vært varierende erfaring med å lede så store prosjekter før blant prosjektlederne, noe som også ser ut til å ha påvirket hvordan de opplever mangelen på rapporteringskrav og oppfølging.

5. Gjennomføring og måloppnåelse

I dette kapittelet belyser vi prosjektgjennomføringen og resultatene som har blitt realisert gjennom tilskuddsordningen. Med utgangspunkt i prosjektenes mål drøfter vi utfordringer, erfaringer og arbeidet med å institusjonalisere kompetanse og praksis utarbeidet gjennom prosjektene. Vi ser også på arbeidet med spredning av kompetansen og praksis fra utdanningsinstitusjonene til de relevante målgruppene.

De sentrale målsettingene for de fem prosjektene har vært:

- Kompetanseheving av lærerutdannere
- Kompetanseheving av lærerstudenter
- Samarbeid med skoler/praksisfeltet
- Videreutdanningstilbud/kompetanseheving av lærere
- Forankring og videreføring av tiltak/aktivitetene
- Spredning av kunnskap og erfaringer til andre lærerutdanningsinstitusjoner og andre relevante målgrupper

En annen viktig målsetting for prosjektene at de skulle medføre pedagogisk og fagdidaktisk begrunnede endringer i programplaner, emneplaner, og/eller undervisnings- og læringsaktiviteter, samt vurderingsformer og oppgaveutforming som utvikler fagintegreert digital kompetanse og benytter digital teknologi.

5.1 Kompetanseheving av lærerutdannere

Selv om prosjektene har stått ganske fritt i organiseringen av sine prosjekter, har alle institusjonene til felles at kompetansehevingen har tatt form som kurs, studiepoenggivende emner og erfaringsutveksling internt på institusjonen. Prosjektlederne trekker frem frikjøp av faglærere som det viktigste tiltaket, og den viktigste forutsetningen for å kunne gjennomføre kompetansehevingen av faglærerne. Det fortelles at midlenes størrelse gjorde det mulig å frikjøpe faglærerne i en så stor skala.

Gjennom intervjuer forteller faglærerne om sine erfaringer med de ulike formene for kompetanseheving som følge av at de ble frikjøpt. Flere trekker frem at det prosjektgruppene innledningsvis organiserte obligatoriske aktiviteter, og at dette opplevdes svært ovenfra-og-ned. I ettertid beskriver faglærerne imidlertid at de også ser nytten av at kursene var obligatoriske:

«Det var arbeidskrav satt til hver gang. Og vi hadde to heldagssamlinger, og måtte bruke noe av det vi hadde lært. Og hadde det ikke vært obligatorisk hadde det nok ikke... vi hadde nok ikke gjort det hvis vi ikke måtte, så det var bra.»

Faglærer

Faglærernes kritikk til den innledende fasen av prosjektene er knyttet til at kompetansehevingen og kompetansehevingstiltakene ikke var godt nok forankret i fagmiljøet. Dette beskriver de videre som en av årsakene til at det opplevdes som overstyrende da mange ikke kunne se en umiddelbar verdi for sine egne fag. Både prosjektledere og faglærere forteller at den innledende motviljen endret seg

underveis. Flere av faglærerne forteller at prosjektledelsen ved utdanningsinstitusjonene var lydhøre til deres tilbakemeldinger. Dette medførte at det ble gjort justeringer som resulterte i en tettere kobling mellom den enkelte fagseksjon og prosjektet. En faglærer forteller hvordan en slik justering underveis påvirket deres tilnærming til PfdK for deres fag:

«Vi fikk jo et kurs, som kanskje heller ikke fungerte. Det å få ting utenfra og ovenfra, det funker ikke så bra. Det er noe med de pedagogiske og didaktiske refleksjonene om hvordan vi kan anvende dette her. Når vi fikk lete fram til selv, reflektere rundt fagene våre, først da begynte det å svinge rundt prosjektet. Da fikk vi tid til å løfte tankegangen vår, og reflektere rundt vår egen tilnærming til PfdK i faget.»

Faglærer

Det som av faglærerne ble trukket frem som mest givende var aktivitetene som ga rom for å relatere innholdet til egne fag. Hovedsakelig har dette handlet om erfaringsutveksling mellom faglærere internt i lærerutdanningene og/eller eksternt ved andre enheter ved institusjonene. Samtlige institusjoner har gjennomført eller lagt til rette for ulike former for erfaringsutvekslinger mellom faglærerne, men her virker organiseringen av de ulike institusjonene til å ha hatt betydning for gjennomføringen av prosjektene. Lærerutdanningene ved Universitetet i Agder og Universitetet i Sørøst-Norge er matriseorganiserte. I matriseorganiserte lærerutdanninger er en stor andel av fagpersonene ansatt ofte ved disiplinifaglige enheter, mens koordineringen ivaretas av en mindre enhet, for eksempel Avdeling for lærerutdanning. I tillegg til å være matriseorganisert tilbys grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge ved fire ulike campuser.

Ved de tre øvrige institusjonene er ikke lærerutdanningene matriseorganiserte, men tilknyttet samme avdeling eller institutt. Institusjonene som ikke er matriseorganiserte, beskriver et særskilt fokus på tverrfaglige samlinger mellom faglærerne. NTNU og Høgskulen i Volda etablerte dette gjennom grupper/team og egne ledere med ansvar for disse møtene. Faglærerne ved institusjonene som hadde fokus på den tverrfaglige delingen, beskriver det slik:

«Det var lagt opp til at vi delte med hverandre det vi hadde gjort. Så på samlingene delte vi med hverandre, og det var kanskje mer vellykket enn de seks foredragsholderne vi hadde.»

Faglærer

Gjennom å dele sine erfaringer med kollegaer både internt og eksternt i institusjonene forteller faglærerne at de styrket kunnskapen omkring ulike aspekter ved PfdK.

De matriseorganiserte institusjonene gjennomførte også delingsaktiviteter på tvers av institutter og campuser, blant annet gjennom felles kursing. En av faglærerne trekker frem at tilknytningen til bestemte institutter har gitt noen utfordringer i delingsarbeidet:

«Kroppsøving er knyttet til et annet institutt. Representerer du norsk eller matematikk så er du knyttet til én studievei. Du har de som har en del av sin ressurs knyttet til faget kroppsøving i GLU, mens de andre ikke har det. (...) Det blir stående litt utenfor.»

Faglærer

En av de største kritikkene faglærerne hadde til kompetansehevingen var mangel på faglig og teoretisk forankring. Kompetansehevingsaktivitetene har ifølge dem bidratt til å skape en arena for deling av praksis, uten teoretiske føringer. En faglærer forteller om at det innledende kurset i liten grad var teoretisk forankret, noe som bidro til at kurset framstod som mindre relevant.

«Vi (faglærere) har det doble oppdraget: jeg skal undervise digitalt og jeg skal lære studentene og undervise digitalt. PfdK-kurset vi fikk var mangelfullt. Vi får mange tips til metoder (gjennom kompetansehevingsaktivitetene), men det er svakt forankret i teori. Det blir noen ganger på kanten til påfunn. Ikke koplet til vitenskapsteori, pedagogisk teori etc.»

Faglærer

Faglærerne beskriver en av gevinstene med prosjektene som at de har blitt tryggere i møte med ny teknologi. Faglærerne som har deltatt i tverrfaglige grupper underveis i prosjektperioden, forteller også at det var viktig med et felles forståelsesgrunnlag for de gode diskusjonene. Grunnleggende digital kompetanse blir her beskrevet som en forutsetning for å kunne løfte dette opp, og drøfte det i tilknytning til PfdK. En faglærer beskriver at det i løpet av prosjektperioden kom nyansatte faglærere inn i den tverrfaglige gruppen og at de da opplevde å måtte starte på nytt for å igjen etablere denne formen for basiskunnskap før de kunne drøfte dette videre i et PfdK-perspektiv.

Prosjektet ved USN lyste ut midler til interne delprosjekter innen PfdK som faglærerne selv kunne søke om. «Såkorntmidler» ble lyst ut tre ganger i løpet av prosjektperioden. Midlene skulle benyttes til å utvikle gode ideer for hvordan man kan utvikle studentenes PfdK, gjerne i fellesskap med praksisfeltet. I tillegg har studenter vært delaktige i utvikling og utprøving av såkornprosjektene. Totalt ble det i prosjektperioden utviklet tolv «såkornprosjekter». Faglærerne ble gitt stor frihet til valg av tema og dette resulterte i et innholdsmessig bredt spenn av prosjekter. Eksempelvis belyste ett prosjekt hvordan erfaringer med forskjellige digitale løsninger kan brukes til å styrke demokratiforståelse og –deltakelse i samfunnsfaget både blant studenter og elever. Formatet på prosjektene varierte også, enkelte prosjekter var mer workshop – og diskusjonsbaserte, mens andre igjen var mer praktiske i utprøvingen av nye metoder og arbeidsformer. Prosjektlederne og faglærerne rapporterer om såkornprosjektene som nyttige, og det påpekes i sluttrapporten på at prosjektene har bidratt til en utforskende tilnærming til PfdK. Gjennom intervjuene virker dette å ha truffet de aller ivrigste og de som har hatt noe kompetanse på feltet fra før.

Institusjonene har ulik erfaring med satsing på feltet fra tidligere. Ved Universitetet i Agder var ProDiG allerede etablert. Gjennom prosjektet var det i forkant utviklet digitale læringsmoduler og workshops rettet mot GLU-studenter og lærerutdannere ved universitetet og ved flere skoler som UiA samarbeider med.²⁵ Ved USN ble kompetansen fra tidligere prosjekter med tilgrensende tematikker videreutviklet og benyttet i arbeidet med LUDO,²⁶ mens intervjuene og gjennomgangen av søknader og rapporter viser at det ved NTNU ikke var noen utstrakt satsing på profesjonsfaglig digital kompetanse i forkant av prosjektet. Det er uklart hvilket utgangspunkt dette har gitt de ulike lærerne forut for kompetansehevingen, og hvilken effekt dette har hatt i etterkant. Gjennom intervju med faglærere og studenter fortelles det at kompetansehevingen i stor grad har vært avhengig av personlige

²⁵ Universitetet i Agder (2017). Prosjektsøknad ProDiG

²⁶ Høgskolen i Sørøst-Norge (2017) Prosjektsøknad LUDO

egenskaper, og hvor villig hver enkelt faglærer har vært i møte med kompetansehevingen. I dette fortelles det om store forskjeller mellom faglærere ved samtlige institusjoner. For de som beskrives mest motvillige, forteller faglærere at pandemien hadde påvirkningskraft ved at de brått måtte forholde seg til digital undervisning.

I tillegg ser vi at erfaringsdelingen medfører positive holdningsendringer. I sitatet nedenfor forteller en faglærer hvordan man før var mer skeptisk til hvordan man skulle jobbe med PfdK i undervisningen og hva kompetansehevingen har ført til av holdningsendringer.

«Vi har hatt positive resultater, blant annet en annen holdning til det digitale. Og så var det et møtepunkt på tvers av de ulike fagene. Vi forsto at det var en del famling, men noe bra var det, og noe var enkelt, noe var avansert. Men det ble en veldig motiverende faktor.» Faglærer

Sitatet illustrerer at faglærerne var mottakelige for utvekslingen av kompetanse og erfaringer gjennom prosjektet. Gjennom erfaringsdelingen ble kompetansen satt på dagsorden i fagmiljøene og behovet for PfdK synliggjort. I forskningslitteraturen påpekes målgruppens mottagelighet som en forutsetning for at prosjektresultatene skal kunne tas i bruk eller nyttiggjøres.²⁷

Gjennom tilskuddsordningen har både Universitetet i Sørøst-Norge og Høgskulen i Volda utviklet nye studiepoenggivende emner som retter seg mot fagansatte ved grunnskolelærerutdanningene. I prosjektperioden har arbeidsgruppen tilknyttet Høgskulen i Volda utviklet emnet «*Profesjonsfagleg digital kompetanse for lærarutdannarar*». Emnet er frivillig, og fokuserer på utvikling av fagspesifikk PfdK-undervisning. Kurset er lagt opp slik at ansatte kan utvikle digital kompetanse og parallelt eller senere få disse innpasset som arbeidskrav i de studiepoenggivende høgskolepedagogiske emnene for merittering. Emnet ble pilotert i 2018 og gjennomført i 2019, 2020 og 2021. Innledningsvis var emnet kun rettet mot grunnskolelærerutdanningen, men underveis satte høgskolen av egne midler slik at det også ble tilbudt lærerutdannere ved PPU og barnehagelærerutdanningen. I tillegg har arbeidsgruppen underveis videreutviklet emnet «*Digital didaktikk*» slik at det ses mer i sammenheng med emnet *Profesjonsfagleg digital kompetanse for lærarutdannarar*. I prosjektgjennomføringen har pandemien vært en utfordring, noe som har ført til at ikke alle deltakerne på kursene har fullført. Samtidig pekes det i sluttrapporten på at det ikke er nok deltakere til å tilby kurset hvert semester etter prosjektavslutning. Det pekes på at årsaken til dette er at en ikke har 15 lærerutdannere som trenger å kurseres hvert semester. Videre vil det bli gjort en behovsvurdering for gjennomføring av nye kurs basert på etterspørsel blant de ansatte.

Ved USN ble emnet «*Lærerutdanner i en digital tid*» utviklet. I tillegg til ulike aktører i prosjektet har også en praksislærer bidratt i utviklingen av kurset. I emnet fokuseres det på hvordan digital teknologi får betydning for undervisning, vurdering og studentenes lærings- og dannelsesprosess og utfordringer som oppstår.²⁸ Emnet gir 10 studiepoeng og er videreført etter prosjektets avslutning. Underveis i prosjektperioden ble det innlemmet som et av kravene i UH-pedagogisk basiskompetanse rettet mot

²⁷ Diku (2021) Informasjon, inspirasjon eller endring? spredning fra utviklingsprosjekter i høyere utdanning. (Rapportserie nr.1 2021) Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Url: <https://diku.no/rapporter/dikus-rapportserie-01-2021-informasjon-inspirasjon-eller-endring-spredning-fra-utviklingsprosjekter-i-hoyere-utdanning>

²⁸ Lærerutdanner i en digital tid - <https://www.ludo.usn.no/post/1%20C3%A6ruterutdanner-i-en-digital-tid>

nyansatte og ved opprykk. Dette har fungert som et insentiv for at lærerutdannere tar emnet, ettersom det kan nyttes i søknader om opprykk. «Lærerutdanner i en digital tid» ble i prosjektperioden gjennomført tre ganger, og både lærerutdannere ved USN og praksislærere ble invitert til å delta. Inkluderingen av praksisfeltet ble pekt på som svært nyttig ettersom lærerutdannere kunne trekke på profesjonsrelevante perspektiver og nyttige praksiserfaringer som kunne nyttes i egne fag.

Vi ser at også, i likhet med at erfaringsdelingen, at emnene har betydning for at PfdK fremstår som nyttig for lærerutdannere. I intervjuene fortelles det om en bevisstgjøring rundt PfdK og hvordan tematikken kan nyttes i lærerutdannelsens egen undervisning som ikke eksisterte før prosjektet. Gjennom emnene synliggjøres behovet for PfdK blant lærerutdannere, noe som bidrar til at dette tas inn i deres egne emner.

Avslutningsvis er det et viktig moment at pandemien traff Norge i løpet av prosjektperioden. Prosjektlederne forteller at dette har gitt utfordringer knyttet til gjennomføringen av planlagte aktiviteter, men i stort ser det ikke ut til at dette har ført til fremtredende begrensninger for måloppnåelsen. Institusjonene har i flere tilfeller vært fleksible, og funnet alternative måter å gjennomføre aktivitetene på, for eksempel digitale møter istedenfor fysiske. Enkelte faglærere trekker frem at pandemien i seg selv bidro til at lærerne som hadde vært uengasjerte i opplæringen i prosjektene, nå raskt måtte lære seg å håndtere digitale verktøy. De fikk gjennom dette et løft i sin digitale kompetanse. Enkelte beskriver seg selv sågar som mer engasjerte i prosjektene som en følge av pandemien.

5.2 Kompetanseheving av lærerstudenter

Institusjonene har i stor grad tenkt at kompetansen faglærerne utviklet gjennom prosjektperioden skulle komme studentene til gode gjennom undervisning, praksiserfaring og deltakelse i interne utviklingsprosjekter. I midtveis- og sluttrapportene kommenteres det lite eksplisitt rundt hvordan man har klart å realisere målene om kompetanseheving av studentene. Kompetanseheving av studentene er også noe som i liten grad blir løftet frem i intervjuene med prosjektledere og faglærere ved de ulike utdanningsinstitusjonene.

Tilskuddsmottakerne har i ulik grad involvert studenter gjennom prosjektperioden. Tre av institusjonene har involvert studenter i enten styringsgruppen, referansegruppen eller arbeidsgruppen. En av dem forteller at de har gitt studentene anledning til å delta i beslutningsprosesser gjennom prosjektperioden, blant annet ved emnerevisjoner.

Noen av institusjonene har utviklet egne digitale kurs til lærerstudenter, både ved GLU, lektorutdanningen og PPU. Det har ellers vært et fokus på at studentene skulle få utbytte av faglærernes kompetanseheving gjennom undervisning. I intervjuer med studentene pekes det særlig på at kompetansehevingen har dreid seg om hvordan digitale verktøy kan benyttes i undervisningen. I sitatet nedenfor henvises det til hvordan dette har blitt brukt i undervisningen og utviklet seg underveis i studieløpet:

«Vi har hatt mange forskjellige former for undervisning. Blant annet flipped classroom, casebaser i klasserommet, videolekse hvor vi har lagd læringsdesign for elevene. I tillegg har vi brukt padlet og

ulike digitale tavler. (...) Det har variert veldig underveis, noen ganger har vi primært lært om digitale Power Point-presentasjoner, mens det på master-nivå var veldig mye mer av det digitale og ulike måter å jobbe med det på. Jeg vil si det har vært en positiv utvikling underveis.» Student

Fire av institusjonene har utarbeidet nye, studiepoenggivende emner innen digital kompetanse som videreføres etter prosjektslutt. Disse emnene er ved enkelte institusjoner rettet mot lærerstudenter, både ved GLU, lektorutdanningen, og PPU. Et eksempel på et slikt emne er *Digitalisering i skolen og lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* (30 stp.), som ble opprettet som et valgemne i lærerutdanningene ved Universitetet i Agder. Det rapporteres om at emnet er populært blant studentene og har fått svært gode tilbakemeldinger i emneevalueringer.

To av institusjonene stilte med elevrepresentanter ved enkelte samlinger, men studentene opplevde selv at de var overrasket over manglende studentinvolvering ved prosjektene:

«Jeg var med på en Diku-samling (midtveisseminaret). Husker jeg ble overrasket over i hvor varierende grad studenter var med på prosjektene. Det synes jeg var litt skuffende. Jeg oppfordret alle til å høre med studentene. De var veldig positive til det innspillet, og virket litt overrasket over å ikke ha tenkt på det selv.» Student

Institusjonene rapporterer ellers om noen utfordringer knyttet til kompetanseheving av studentene. I sluttrapporten skriver Universitetet i Sørøst-Norge at organiseringen gjennom matrise og ved ulike campuser har gjort det krevende å sikre at lærerstudenter på tvers av studiesteder og med ulike fagporteføljer utvikler PFDK i utdanningen.

Studentene vi har snakket med, rapporterer at kvaliteten på opplæring i PFDK har vært varierende, og at kompetansen til faglærerne også er det. Studentene forteller at de opplevde praksislærerne som svært nyttige, da de fikk mulighet til å anvende kunnskapen til praksis:

«De tar oss rett ut i klasserommet. Med hva de ser, hvordan de jobber etc. det har vært veldig nyttig. Man trenger å hente ut noen som har den kompetansen for å vise det til oss.» Student

Tre av institusjonene har gjennom prosjektperioden brukt egne midler på utvikling av egne digitale rom som inneholder digitale verktøy og hjelpemidler. Disse rommene blir hovedsakelig beskrevet som virkemidler for å heve kompetansen til studentene, og da særlig i forbindelse med praksisperioder. Her har studentene fått mulighet til å teste ut ulike former for undervisning. En av prosjektlederene forteller at det har vært viktig at det digitale verkstedet har vært studentstyrt, og at det er studenter som har overtatt driften etter prosjektslutt.

5.3 Samarbeid med skoler/praksisfeltet

Samtlige av prosjektene har hatt samarbeid med nærliggende skoler og tett samarbeid med praksislærere underveis. Det pekes på at samarbeidet har vært gjensidig positivt både for utdanningsinstitusjonene og skolene/praksisfeltet.

Ved Høgskolen i Østfold har det gjennom prosjektet blitt etablert et samarbeid med tre skoler. I løpet av prosjektperioden ble det ved hvert semester arrangert møter mellom lærerutdannere og praksislærere fra samme fag. Møtene var viktige diskusjonsarenaer hvor praksislærernes erfaring bidro med viktig input for utvikling av undervisningsopplegg og hva lærerstudentene ved høgskolen burde lære. Samarbeidet mellom praksisfeltet og lærerutdannere ved høgskolen har også medført til direkte endringer i emneplaner.

Det trekkes frem to utfordringer for samarbeidet mellom høgskolen og praksisskolene i prosjektet. For det første har det vært utfordrende å holde praksislærerne involvert i deltakelse på kurs og erfaringsutveksling mellom lærerutdannere og praksislærere over hele prosjektperioden. Når ledelsen ved praksisskolene ikke holder trykket oppe på kompetansehevingen, faller også praksislærernes fokus bort. I tillegg skaper også andre utviklingsaktiviteter ved praksisskolene, eksempelvis gjennom fagfornyelsen, et annet fokus ved disse skolene. Samtidig har praksislærernes deltagelse vært basert på frikjøp gjennom prosjektmidlene. Selv om dette har skapt rom og anledning for praksisfeltets involvering, har det ikke alltid vært mulig å fremskaffe vikarer.

I LUDO-prosjektet ved USN ble det engasjert praksislærere i egne stillinger, kalt «praksislærer 2-stillinger». Fire av disse inngikk i team med lærerutdannere ved universitetet og har blant annet bidratt med innsikt i hvordan digitalisering virker inn på kunnskapsarbeid i skolen og hvilke kompetanser som trengs for å kunne utnytte digital teknologi til det beste for elevers læring. To av praksislærerne var engasjert i LUDO sin prosjektgruppe, og i tillegg var en praksislærer 2 engasjert i arbeidet med utviklingen av emnet «Lærerutdanner i en digital tid». Slik det påpekes i sluttrapporten, har dette gitt prosjektet og universitetet innsikter i kunnskapsarbeidet i skolen, hvilke kompetanser som trengs, ulike risikomomenter ved digitalisering og utnytting av digital kompetanse. I sluttrapporten står det følgende: «Praksislærer II-funksjonen har vært med å gjøre prosjektet tydelig profesjonsrelevant og gitt USNs lærerutdanning et svært verdifullt nettverk med lærere i vår store region.»²⁹ Gjennom prosjektperioden har det av flere årsaker tidvis vært utfordrende å etablere team med praksislærere og lærerutdannere. Blant annet knyttet til at det krever en del tid å etablere et samarbeid internt i teamene, samt at det kan være utfordrende å finne passende oppgaver for praksislærere og hvordan de kan bidra inn i prosjektet. I tillegg pekes det på at flercampus-strukturen til USN gjør det utfordrende å koordinere med de fire kommunene som inngår i samarbeidet.

Ved Høgskulen i Volda ble det gjennom DigiGLU-prosjektet etablert et samarbeid med tre nærliggende kommuner. Hensikten med samarbeidet var å utvikle og undersøke hvordan teknologi kan bidra til gode lærings- og vurderingssituasjoner i det enkelte fag, samt å utvikle digital kompetanse gjennom bruk av en egen modell som vektlegger arbeidsplassbasert digital læring. Gjennom samarbeidet har også praksislærere og skoleledere bidratt inn i kurs om UH-pedagogikk, seminar, konferanser og i arbeidet opp mot studentene. Elementer av samarbeidet, primært knyttet til PfdK, videreføres gjennom Dekomp-satsingen til høgskolen. Her har høgskolen inngått samarbeid

29 (2021) Sluttrapport LUDO – Universitetet i Sørøst-Norge

med alle skoleregionene i fylket. Gjennom prosjektet har det vært utfordrende å holde skoleeiere og skoleledelsen involvert i samarbeidet, noe modellen for arbeidet forutsetter. En annen sentral forutsetning er at lærerutdannere utvikler en god samarbeidsrelasjon med praksislærerne for at dette skal fremstå som relevant. Administrativt har det vært utfordrende å legge opp til kompetansehevingsløp som passer inn i grunnskolens årshjul.

Universitetet i Agder innledet gjennom prosjektperioden et samarbeid med Kristiansand og Venesla kommune for å frikjøpe grunnskolelærere. Institusjonen er den eneste som har valgt å gjennomføre en strategi gjennom delte stillinger. De delte stillingene har vært rekruttering og frikjøp av 13 grunnskolelærere, som har fått stillinger ved UiA. Stillingsprosentene har variert mellom 20 og 40 prosent, og grunnskolelærerne har inngått i tette samarbeid med faglærere ved ti fagmiljøer i grunnskolelærer-utdanningene. Enkelte grunnskolelærere har også arbeidet med utviklingsarbeid og undervisning i samarbeid med fagmiljøer knyttet til det digitale verkstedet og den digitale veiledningsteknologien MOSO, og det har blitt gjennomført felles workshops for praksisfeltet og faglærerne. I sin sluttrapport skriver UiA at de har fått gode tilbakemeldinger fra praksisfeltet på samarbeidet, og at dette har ført til kompetanseheving ved både institusjonen og i praksisfeltet. De viser til at det i den nasjonale strategien for lærerutdanningene (LU2025) er et uttalt mål for lærerutdanningene at delte stillinger skal bli vanlig, og rapporterer at ledelsen ved Avdeling for lærerutdanning arbeider med å iverksette en strategi for en bærekraftig videreføring av tiltaket. Samarbeidet mellom praksislærerne og lærerutdannere har samtidig vært utfordrende ettersom de har to forskjellige kunnskapstradisjoner. Det vises til at praksislærernes mer erfaringsbaserte kunnskap har gjort at fagmiljøene ved universitet har måttet tenke annerledes rundt om hvordan man driver utdanning. Det pekes på at prosjektledelsen underveis i prosjektet tidvis har måttet gripe inn for å få samarbeidet til å fungere etter intensjonen. Bevisstgjøring blant praksisskolenes ledelse rundt nytten og bruksområdene for kompetansen som praksislærerne får gjennom samarbeidet har også vært et sentralt moment.

På grunn av stor avstand mellom campus og enkelte av praksisskolene, valgte NTNU å utarbeide et hybrid nettkurs for sitt samarbeid med praksisfeltet. Nettkurset ble utviklet i samarbeid med DigGiLU og nettverket NTNU Drive og besto av seks ulike hovedpunkt: et oppstartsseminar, fire nettbaserte læringsmoduler og et avslutningsseminar. NTNU rapporterer om at grunnskolelærerne har vært fornøyde med samarbeidet og kompetanseutviklingen, og at enkelte også har engasjert ledelsen som en del av helhetlig skoleutvikling. Hovedutfordringen NTNU rapporterer om, har vært at praksislærere har valgt å trekke seg fra nettkurset underveis pga tidspress. Praksislærerne har ikke vært frikjøpte og NTNU har oppfordret rektorer til å skjerme tid for praksislærerne slik at de får tid til å jobbe med nettkurset. NTNU rapporterer om at de årlig tar imot mellom 60 - 80 nye praksislærere og nettkurset er utviklet med hensyn til dette. Gjennom rapporter og intervjuer er det uklart hvorvidt nettkurset har blitt videreført etter prosjektslutt.

5.4 Videreutdanningstilbud/kompetanseheving av lærere

Prosjektene har alle, i tråd med målsettingene, hatt fokus på å utvikle videreutdanningstilbud og å bistå med kompetanseheving av lærere.

Ved Universitetet i Sørøst-Norge har man utviklet emne «Lærerutdanner i en digital tid», som retter seg både mot lærerutdannere ved institusjonen og praksislærere. Gjennom prosjektperioden har

praksislærerne bidratt med praksiserfaring og profesjonsfaglige perspektiver som har vært svært nyttig.³⁰ Emnet er videreført etter prosjektets avslutning, men er ikke obligatorisk for lærere i praksisfeltet. Prosjektlederne rapporterer om at det under pandemien var særlig utfordrende å rekruttere praksislærere til emnet.

Som tidligere nevnt, har Høgskolen i Østfold tilbudt praksislærerne ved tre samarbeidsskoler mulighet til å gjennomføre kurs og delta på erfarings- og kunnskapsutveksling om PfdK på lik linje med lærerutdannere ved høyskolen. Kurset var nettbasert og skulle speile kompetansen faglærerne ved høyskolen fikk gjennom sine kurs. Praksislærerne kunne selv velge om de ville melde seg opp som studenter og få studiepoeng for gjennomføringen, eller delta i kursopplegget uten at det var poenggivende.³¹ Deltakelse i tilbudet har vært frivillig for praksislærerne. Gjennom prosjektets rapporter og i intervjuene med de ulike aktørene involvert i prosjektet, kommer det ikke frem om samarbeidet har blitt videreført etter prosjektets avslutning.

Ved NTNU har man i samarbeid med Trondheim kommune, utviklet et videreutdanningstilbud på masternivå for lærere i regionen. Kurset gir 7,5 studiepoeng. Gjennom kurset kvalifiseres praksislærerne i bruken av digitale lærings- og undervisningsstrategier i didaktisk kontekst. Kurset er gratis og skal kvalifisere studenten til å bruke digitale lærings- og undervisningsstrategier i didaktisk kontekst. Videreutdanningstilbudet er også videreutviklet til et åpent emne for lærerstudenter som ble tilbudt for første gang våren 2022. Også dette emnet er på 7,5 studiepoeng og kan tas ved alle de tre lærerutdanningene ved NTNU; Grunnskolelærerutdanning (1-7 og 5-10), Lektorutdanningen (8-13) og PPU.

Ved Høgskulen i Volda har man gjennom prosjektet videreutviklet en eksisterende modell for skolebasert digital utvikling i samarbeid med tre nærliggende kommuner. Til sammen har 280 lærere gjennomført videreutdanningen som modellen legger opp til. I midtveisrapporten påpeker høgskolen at dette har bidratt til et digitalt løft og skapt en felles kultur og forståelse om bruken av digitale ressurser.³²

Ved Universitetet i Agder har en i tillegg til å frikjøpe praksislærere, etablert en samarbeidsarena mellom universitetet og skoler i regionen. Her driver skolene egen kompetanseutvikling ved å utvikle og gjennomføre workshops i pedagogisk bruk av digitale verktøy.

5.5 Bærekraft

Ett av målene med denne tilskuddsordningen handler om å skape varige virkninger etter at prosjektene er avsluttet. I dette delkapittelet ser vi derfor på prosjektene evne til å skape institusjonell bærekraft, altså at prosjektene resultater skal bli varige gjennom at de blir en del av utdanningsinstitusjonenes ordinære drift.

Overgangen fra prosjekt til drift kan betegnes som institusjonalisering. Med institusjonalisering mener vi hvordan ulike forhold er satt inn i faste former. Uten systematisk institusjonalisering kan endringsprosesser lett begrenses til engasjement og debatt, uten at dette resulterer i konkrete

30 Ibid

31 (2019) Midtveisrapport DigiLU – Høgskolen i Østfold

32 (2019) Midtveisrapport DigiGLU – Høgskulen i Volda

resultater.³³ Sentrale forutsetninger for å oppnå institusjonalisering av prosjekresultatene, er forankring og støtte. I tillegg er organisatoriske strukturer som kan bidra til en varig endring av praksis en sentral forutsetning for institusjonalisering.³⁴ Forankring kan i denne sammenhengen forstås som en aktiv ledelse og en involvert ansattgruppe. Ledelsen har en sentral rolle i arbeidet med å forberede institusjonen på innføring av endringene, og gjennom å opprettholde institusjonelt fokus på praksis og kompetanse underveis, også etter endt prosjekt. Forankring blant de ansatte er viktig da det skaper eierskap til kompetansen og praksisen utviklet gjennom prosjektet. Forskningslitteratur peker på at støtte fra ledelse og administrasjon er en forutsetning for å lykkes med implementering av prosjekttiltak.³⁵

I det videre vil vi se på betydningen av prosjektenes arbeid med forankring og støtte for institusjonell bærekraft. Vi ser også på prosjektenes arbeid med institusjonalisering i overgangen fra prosjekt til ordinær drift.

Forankring og støtte i prosjektene

Prosjektene har først og fremst vært forankret gjennom en aktiv prosjektledelse som har vært stabile gjennom hele prosjektperioden og prosjektmedarbeidere fra flere ulike fagmiljøer. Størrelsen på midlene fra tilskuddsordningen har ført til at ledelsen har fattet særlig interesse. Alle prosjektene har dermed også blitt tydelig forankret på et ledelsesnivå gjennom en styringsgruppe ved hver institusjon bestående av rektorer, instituttledere, direktører fra involverte avdelinger, og/eller en ledergruppe bestående av studieledere og dekaner. Prosjektlederne forteller om løpende dialog, jevnlig møter og egenrapporteringen gjennom prosjektet, hvor de har orientert om framdrift og aktuelle problemstillinger i prosjektet som har dannet grunnlag for å ta beslutninger (se kapittel 4.2).

Prosjektlederne forteller at den engasjerte og påkoblede ledelsen har vært svært viktig i utviklingsarbeidet gjennom prosjektperioden. Dette ser i noen grad ut til å være tilknyttet opplevelsen av manglende oppfølging fra forvaltningsorganene i tilskuddsordningen, men hovedsakelig har dette handlet om støtte i arbeidet med prosjektgjennomføring og forankring i fagmiljøene ved institusjonene.

Flere av prosjektene startet med en top-down-tilnærming, hvor prosjektlederne beskriver fagmiljøene som noe motvillige til å skulle gjennomføre obligatoriske, digitale kurs og seminarer. Innledningsvis var det prosjektteamet og «ildsjelene» som brant for prosjektet. Støtten fra ledelsen beskrives som svært viktig i arbeidet med å håndtere motvilligheten de tidvis møtte i fagmiljøene. Faglærerne selv reagerer på at de ikke var mer involvert i starten, og at prosjektene som sådan opplevdes som lite forankret i fagmiljøet. De opplevde at innholdet i kompetansehevingen som ble gitt, ikke var tilpasset den enkelte fagseksjonen og deres kontekst. Underveis i prosjektperioden ble imidlertid prosjektene mer og mer forankret blant faglærerne. Flere av faglærerne forteller at prosjektledelsen ved utdanningsinstitusjonene var lydhøre til deres tilbakemeldinger, noe som medførte at det ble gjort justeringer som resulterte i en tettere kobling mellom den enkelte fagseksjon og prosjektet. En faglærer forteller hvordan en slik justering underveis påvirket deres tilnærming til PFDK for deres fag:

³³ [7.7 Institusjonalisering – Kortreist kvalitet](#)

³⁴ *Førevaluering av tiltak for helsefremmende barnehager og skoler*, Helmersen og Stiberg-Jamt, 2019; HBS Agder

³⁵ Fullan 2001, Hubermann & Miles 1984, Mihalic et al 2004, Roland 2012.

«Vi fikk jo et kurs, som kanskje heller ikke fungerte. Det å få ting utenfra og ovenfra, det funker ikke så bra. Det er noe med de pedagogiske og didaktiske refleksjonene om hvordan vi kan anvende dette her. Når vi fikk lete fram til selv, reflektere rundt fagene våre, først da begynte det å svinge rundt prosjektet. Da fikk vi tid til å løfte tankegangen vår, og reflektere rundt vår egen tilnærming til PfdK i faget.»

Faglærer

Muligheten til å anvende kompetansehevingen til egne fag kan både beskrives som svært viktig for måloppnåelsen, men dette har også vært viktig for den institusjonelle bærekraften. Den tverrfaglige erfaringsutvekslingen mellom faglærerne har bidratt til å spre kompetanse, refleksjoner og erfaringer knyttet til profesjonsfaglig digitale kompetanse hos hver enkelt, og dermed sikret økt forankring blant faglærerne. Ved blant annet NTNU og Høgskulen i Volda har de ellers hatt egne fagenheter og ansatte med særskilt ansvar for opplæring av egne grupper, og tverrfaglige møter. Prosjektleder ved Høgskulen i Volda forteller at de valgte å organisere faggruppene med to til tre faste ansatte som hadde ansvaret for dette, som et tiltak for å sikre kontinuitet og bærekraft.

Flere av institusjonene har brukt tilskuddsordningen til å forsterke pågående prosesser og aktiviteter. Gjennom intervjuene med prosjektlederne kommer det frem at å velge å satse på en slik type utlysning i stor grad allerede er forankret i institusjonenes strategiske målsettinger. Den institusjonelle bærekraften ligger på denne måten allerede til rette ved at flere av institusjonene som søkte, i ulikt omfang allerede hadde valgt å satse på digitalisering.

Institusjonalisering

Et av målene med tilskuddsordningen handlet om videreføring etter endt prosjekt: «Videreføring av prosjektenes resultater gjennom endring av studieprogram, emner og kurs skal ikke være avhengig av ekstraordinære midler». Gjennom prosjektenes sluttrapporter oppgir utdanningsinstitusjonenes at de viderefører deler av aktivitetene gjennom egne midler. Prosjektresultater som de viderefører, er;

- Digitale rom/verksted som har blitt utviklet gjennom prosjektet.
- Emneplaner som ble revidert under prosjektperioden.
- Nye studiepoenggivende emner for studenter.
- Tilgjengelige opplæringsmoduler for faglærere og, i noen tilfeller, studenter.
- Tilgjengelige nettsider og digitale plattformer.

Gjennom bruk av de digitale verkstedene etablert under prosjektperioden, får praksisstudenter mulighet til å heve sin kompetanse og forberede seg til praksisperioden. Rommene i seg selv legger opp til økt digital kompetanse gjennom bruk av digitale verktøy forut for praksisperioder, og gjør studentene rustet til å møte ulike digitale verktøy ved praksisskolene, men legger i liten grad opp til økt digital profesjonsfaglig kompetanse som frittstående tiltak. Dette forutsetter bevisst bruk knyttet til egne fag.

For å stille krav til opplæring av profesjonsfaglig digital kompetanse av studentene, har fire av fem av institusjonene valgt å revidere program- og emneplaner med utgangspunkt i Rammeverk for PfdK. Universitetet i Agder er den eneste institusjonen som ikke har revidert emneplaner, og begrunner dette med: «Fagmiljøene har vurdert det dithen at læringsutbyttebeskrivelsene på emnenivå gir tilstrekkelig rom for å utvikle profesjonsfaglig digital kompetanse». En faglærer ved en av de øvrige institusjonene

påpeker imidlertid at det ikke nødvendigvis er nok å putte inn deler av digital kompetanse i emneplaner for fag, men at det krever bevisst bruk fra undervisernes side:

«Man har kanskje jobbet med emneplanen i ulikt omfang. Man tenker at man endrer noe i teksten, så endres det i praksis – men dette tenker jeg er litt for enkelt.»

Faglærer

Med andre ord kan heller ikke endring av emneplaner nødvendigvis regnes som en bærekraftig videreføring alene, men stiller krav til profesjonsfaglig digital kompetanse hos faglærerne.

Kompetanseheving tilknyttet PFDK har vært hovedfokusområdet til alle tilskuddsmottakerne, som i stor grad har valgt å løse dette gjennom utvikling og gjennomføring av kurs, opplæringsmoduler og seminarer av samtlige lærere ved grunnskolelærerutdanningen, i tillegg til at noen institusjoner også har gjennomført opplæring av faglærere ved andre lærerutdanninger, praksislærere og studenter. Utfordringen knyttet til den institusjonelle bærekraften av kompetansehevingen, er at institusjonenes i stor grad har vært avhengig av frikjøp for å kunne gjennomføre denne kompetansehevingen, og det er også dette institusjonene i stor grad har brukt midler på. Både prosjektledere og ledelse ved institusjonene påpeker at det ikke hadde vært mulig å gjennomføre frikjøp i en slik skala uten eksterne midler. Det samme gjelder frikjøp av praksislærere ved samarbeidsskolene. At prosjektlederne rapporterer om at de ikke kunne ha oppnådd slike resultater eller hatt mulighet til å gjennomføre kompetansehevingen i en lignende skala uten de eksterne midlene fra tilskuddsordningen, gjør det viktig å beholde den utviklede kompetansen i fagmiljøene. Dette betyr at kontinuitet blant de ansatte er viktig for den institusjonelle bærekraften og videreføring av resultater av prosjektet.

At utdanningssektoren er preget av høy grad av midlertidighet og turnover³⁶, er en utfordring også for disse prosjektene. Høy midlertidighet i sektoren gjør det vanskeligere å rekruttere og beholde de beste fagfolkene, og bidrar også til at mye av forskningen og undervisningen planlegges og utføres innenfor uforutsigbare og kortsiktige rammer³⁷. Dette gir konkrete utslag, for eksempel skriver Høgskulen i Volda i sin sluttrapport at utskiftning av personer i enkelte miljøer har gjort utvikling og kontinuitet utfordrende, og at det har vært vanskelig å finne en løsning på dette.

Institusjonalisering handler om hvordan prosjektene har klart å omsette tiltakene fra prosjektet til daglig drift. For å kunne beholde og nyttiggjøre seg av kompetansen som har blitt utviklet som følge av frikjøpene, stiller dette krav til institusjonalisering av kompetanseutviklingstiltak. Prosjektlederne forteller her om tilgjengelige opplæringsmoduler og nettbaserte kurs. I sine sluttrapporter skriver Høgskulen i Volda og Universitetet i Sørøst-Norge at de har utviklet nye UH-pedagogiske emner. Universitetet i Sørøst-Norge har i tillegg etablert et PhD-emne som er tilgjengelig for både interne og

³⁶ (2019) Tiltak for reduksjon av midlertidighet i UH-sektoren. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet - <https://www.regjeringen.no/contentassets/b28061b66ee44140b3c80ea8b4e5df97/rapport-midlertidighet-311219.pdf>

³⁷ Kunnskapsdepartementet, utlysning i forbindelse med «Analyse av ekstern finansiering og midlertidighet i UH-sektoren»

eksterne PhD-kandidater. Dette kan defineres som et positivt grep for den institusjonelle bærekraften, da de fleste nye faglærere må gjennom UH-pedagogisk kurs. For de øvrige institusjonene ser imidlertid utviklingen av moduler og digitale kurs ut til å kunne beskrives som «tilgjengelige», men det er uklart hvorvidt disse er satt i noe spesifikt system for å sikre opplæring av nyansatte. Prosjektlederene ved Høgskolen i Østfold forteller at det ble gjort et samarbeid med Læringsstøttesenteret for nye kollegaer som ble ansatt etter prosjektslutt, som skulle ta inn moduler som ble utviklet gjennom prosjektet. Tilbudet fra Læringsstøttesenteret ser imidlertid ut til å være et frivillig tilbud³⁸.

Høgskolen i Østfold skriver i sin sluttrapport at tilskuddsordningen har lagt til rette for en forsterkning av miljøet for IKT og læring ved lærerutdanningen gjennom ansettelse og økt bemanning:

Da vi søkte om midler til dette prosjektet, hadde vi to personer som arbeidet med IKT for lærere. Nå er vi en egen seksjon med ni ansatte. Dette er et sterkt fagmiljø som har stått for forskningsbasert kompetanseheving i DigiLU.

Sluttrapport Høgskolen i Østfold, 2021

Dette er eksempel på varig institusjonalisering, da det er finansiert gjennom egne midler. Frikjøp og delte stillinger, som flere av institusjonene har benyttet seg av, mangler institusjonell bærekraft da dette er avhengig av eksterne midler for å kunne gjennomføres.

Flere delprosjekter videreføres på ulike nivåer, hvor de opprinnelige prosjektlederene ikke lenger er ansvarlige for videreføringen. At delprosjekter videreføres, er positivt med hensyn til videre kompetanseheving, uavhengig av eksterne midler. De opprinnelige prosjektlederene har i løpet av tre år med prosjektledelse opparbeidet seg kompetanse og erfaring på feltet og kan på mange måter sies å representere en kontinuitet i arbeidet. At de opprinnelige prosjektlederene ikke lenger har ansvaret for de videreførte delprosjektene, kan på den ene siden sikre en bredere forankring ved å spre ansvaret til flere ansatte, men man risikerer samtidig å fjerne en forankring som er viktig i en overgangsperiode mellom prosjektslutt og over til daglig drift.

Mens de materielle ressursene som kursopplegg etc. utviklet i prosjektperioden lar seg videreføre, rapporteres det om at kompetanse om, og praksis med, PfdK er mer utfordrende å videreføre. Faglærerne ved institusjonene peker på at den kulturendringen som oppstod underveis, med fokus på utvikling, erfarings- og kunnskapsutveksling knyttet til ulike aspekter ved PfdK, forsvinner etter hvert som prosjektene ble avsluttet. Flere av de vi har snakket med opplever det som beklagelig med tanke på hva de har erfart underveis. Det som spesielt trekkes frem, er den tverrfaglige erfaringsutvekslingen, som faglærere opplevde som svært nyttig i sin utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse:

³⁸ <https://www.hiof.no/for-ansatte/arbeidsstotte/lss/>

«Erfaringsdelingen har vært helt fantastisk. Det gir noen verktøy og erfaringer en selv kan ta i bruk. Det var veldig kjekt å få lytte og dele. Samt strukturen i det. Det kjenner jeg at jeg savner nå i etterkant. Nå som delingsbiten er borte på tvers av fagene.»

Faglærer

Slike prosesser og aktiviteter er viktig for kompetanseutvikling, og kan ligge til grunn for videreføring og videreutvikling av emner og kurs. At slike aktiviteter beskrives som vanskelige å videreføre etter prosjektslutt og uten tilgang på eksterne midler, er uheldig, og ikke minst negativt for den institusjonelle bærekraften.

5.6 Spredning

Prosjektene skulle underveis og etter endt prosjektperiode sørge for at andre lærerutdanninger kunne dra nytte av prosjektenes erfaringer, uten selv å ha hatt tilgang på lignende midler. Det var derfor viktig å utvikle og dele kunnskap som hadde overføringsverdi slik at denne kunne komme sektoren til gode, både regionalt og nasjonalt. Hvordan dette skulle gjøres, ble ikke konkretisert i tilskuddsordningens utlysningstekst. Det ble dermed opp til det enkelte prosjekt å definere hvordan arbeidet med spredningen av kunnskapene og kompetansen utviklet gjennom prosjektet skulle foregå. I dette delkapittelet ser vi først på hvordan spredning kan forstås, før vi gjennomgår hvordan prosjektene har arbeidet med spredning av PfdK.

Diku har kartlagt hvordan spredning som fenomen kan forstås sett i lys av arbeidet med utviklingsprosjekter i høyere utdanning.³⁹ Rapporten bygger på forskningslitteratur om spredning og intervjuer med aktører i utvalgte Diku-finansierte prosjekter. Det vises til at man i forskningslitteraturen ikke finner en omforent forståelse omkring begrepet spredning. Samtidig er det en del gjentakende aspekter som belyser hvordan spredning kan forstås: «[...] *Det som går igjen i litteraturen om spredning, er at det handler om noe mer enn formidling eller deling fra prosjektet. Spredning innebærer strategisk formidling av prosjektresultater til definerte målgrupper, med det mål at resultatene skal kunne tas i bruk eller nyttiggjøres av målgruppene. Det finnes heller ikke en fremgangsmåte som passer alle. Spredningsmetodikk må tilpasses det enkelte prosjekt, dets målsettinger, resultater og målgrupper.*⁴⁰»

Med forståelsen av spredning som en endring der nye aktører tar i bruk ny kunnskap og nye fremgangsmåter, peker forskningslitteraturen på ulike sentrale momenter som må ligge til grunn for at endringen skal oppstå. I rapporten oppsummerer Diku flere av de sentrale momentene fra forskningslitteraturen og supplerer dette med perspektiver om spredning fra intervjumaterialet. Punktlisten nedenfor oppsummerer erfaringer knyttet til hva det er som lar seg spre, og hvordan spredning foregår.⁴¹

³⁹ Diku (2021) *Informasjon, inspirasjon eller endring? spredning fra utviklingsprosjekter i høyere utdanning*. (Rapportserie nr.1 2021) Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Url: <https://diku.no/rapporter/dikus-rapportserie-01-2021-informasjon-inspirasjon-eller-endring-spredning-fra-utviklingsprosjekter-i-hoeyere-utdanning>

⁴⁰ Ibid. s. 28.

⁴¹ Ibid. s. 28 -29

- Materielle resultater er lettere for nye aktører å ta i bruk i egen virksomhet. I motsetning til dette er immaterielle resultater som kultur, kompetanse og praksis mer utfordrende å ta i bruk av andre. Det krever mer tilpasning til lokale forhold, eksisterende strukturer og kontekster.
- Endringen som spres må oppleves som relevant for at aktørene i målgruppen skal være mottakelige for endringen.
- Aktuelle interessenter og aktører bør involveres underveis for å sikre eierskap og at endringen som skal spres oppleves som relevant.
- En bred sammensetning av prosjektgruppen har betydning for spredningen gjennom å dekke ulike kompetansebehov.
- Tilknytning av prosjektmedlemmer utenfra egen institusjon kan bidra til å sikre nettverk og eksterne arenaer spredning av prosjektenes resultater.
- Forankring av prosjektet ved institusjonens faglige og administrative ledelse skaper et handlingsrom og oppmerksomhet rundt prosjektet. Det gir også legitimitet i bruken av tid og ressurser.
- Å etablere eller å knytte seg til etablerte nettverk er et sentralt aspekt i arbeidet med spredning. Faglige autoriteter kan være bidragsyttere i spredningsarbeidet, gjennom rollen som pådrivere for endring internt.
- Formidling er et sentralt element i spredningsarbeidet. Det må avklares hva som er budskapet, hvem som er målgruppene og hvilke kanaler som er passer for å nå ut til de ulike målgruppene.
- Tidlig planlegging av spredningsarbeid er viktig. Ved å hensynta ulike hindringer som kan oppstå underveis bidrar en til endring og effekt utover i prosjektet.

Prosjektene forståelse av spredning

I tilskuddsordningens utlysningstekst omtales kravene til spredning slik at kunnskapen og kompetansen som utvikles gjennom prosjektene skal bidra til å løfte lærerutdanningene som ikke har fått midler. Utlysningen skisserer ikke spesifiserte krav til hvordan spredningen skal foregå. Prosjektene selv har altså hatt anledning til å definere hvordan de vil jobbe med spredningen av prosjektresultatene. I utlysningsteksten påpekes det imidlertid at prosjektene må planlegge hvordan de vil utvikle og spre kunnskap som kommer sektoren til gode. At prosjektets spredningsarbeid bør planlegges tidlig, er nettopp ett av forholdene Diku påpeker som et viktig moment for å få til et fungerende spredningsarbeid.

Som tidligere nevnt, kan spredning forstås som strategisk formidling som fremmer bruken av ny kunnskap og nye praksiser hos aktører i målgruppen for spredningsarbeidet. I prosjektsøknadene, midtveisrapport og sluttrapport ser vi at prosjektene har en sammensatt forståelse av spredning til resten av sektoren. Det ble vektlagt formidling gjennom tradisjonelle kanaler som vitenskapelige publikasjoner og konferansebidrag. I tillegg ble det vektlagt å spre informasjon om prosjektet og aktiviteter tilknyttet det gjennom ulike plattformer. Det være seg gjennom deltakelse på faglige nettverk og informasjonsdeling gjennom digitale plattformer som eksempelvis hjemmesider, blogg og podkast. Et gjentakende moment for mye av prosjektene spredningsaktivitet til resten av sektoren, er at det ikke foreligger noen eksplisitt beskrivelse av *hvordan* formidlingsaktiviteten fremmer bruken av kunnskap og nye fremgangsmåter.

Intern spredning

Gjennom intervjuer med prosjektledere og studieledere fremgår at den interne spredningen hovedsakelig kan klassifiseres gjennom to nivåer: tverrfaglig spredning mellom faglærere internt på grunnskolelærerutdanningen, og spredning til andre relevante utdanninger ved institusjonen.

For den tverrfaglige spredning mellom faglærerne valgte NTNU og Høgskulen i Volda å etablere faglige grupper/team, med faglige ledere som hadde ansvaret for disse møtene med mål om erfaringsutveksling og drøfting på tvers av fag. I følge Dikus rapport kan faglige autoriteter være sentrale bidragsytere i spredningsarbeidet, ofte som pådrivere for endring internt. De faglige gruppene er et kompetansehevingstiltak som faglærerne ved de aktuelle institusjonene beskriver som effektivt, og som kan beskrives som lokal, tverrfaglig spredning av kompetanse om og praksis med PFDK. Her forteller de om utveksling av ulike fremgangsmåter, verktøy og erfaringer. Faglærerne ved institusjonene som ikke har hatt lignende strukturer for tverrfaglig erfaringsutveksling, trekker heller ikke tverrfaglighet frem i intervjuene som en gevinst fra prosjektperioden.

For spredning til andre relevante utdanninger ved institusjonen, har forankring i ledelsen vært viktig, som også er i tråd med Diku-rapportens anbefalinger. Ved å forankre prosjektene på ledelsesnivå, fikk prosjektene mulighet til å kunne gjennomføre kompetansehevingstiltak gjennom frikjøp av faglærere ved andre relevante utdanninger, som PPU, lektorutdanning og barnehagelærerutdanningen. En av forskjellene på kompetansehevingstilbudet av de ansatte ved grunn- og videregående utdanning for lærere og de ansatte ved de øvrige lærerutdanningene ved institusjonene, er at mens dette i hovedsak var obligatorisk kompetanseheving for førstnevnte gruppe, var det frivillig for de øvrige:

«(...) alle som var på GLU måtte være med, men på BLU fikk de mulighet hvis de hadde lyst – ledelsen kunne frikjøpe dem hvis de ønsket det.» Prosjektleder

Gjennom intervjuer med prosjektledere og studieledere kommer det imidlertid frem at enkelte videreutdanninger ikke var med gjennom hele løpet, men falt fra underveis. En institusjon forteller at faglærerne fra barnehagelærerutdanningen falt fra i løpet av det første året, og oppgir følgende årsak til dette:

«De fikk muligheten til å delta på det de ønsket selvfølgelig, men det handler også om hvordan man tilrettela og hvordan man satte det inn i en sammenheng.» Studieleder

Basert på erfaringene fra Dikus rapport, må endringen som spres, være relevant for at aktørene i målgruppen skal inkorporere dette i egen institusjon. Endringen må oppleves som nyttig, og aktørene må være mottakelige for endringen. Dette betyr at i tillegg til å forankre prosjektene på prosjektleder- og ledelsesnivå, er det også en viktig forutsetning for intern spredning at prosjektene er forankret blant faglærerne. Dette handler både om at innholdet oppleves som relevant, men også at faglærerne får tilhørighet til prosjektet og ikke bare opplever det som noe som kommer ovenfra. Innledningsvis foregikk mye av kompetansehevingen ved flere av institusjonene som generiske kurs, uten særlige tilpasninger, hvor faglærerne som tidligere nevnt opplevde det som styrt ovenfra. Etter hvert skjedde det en endring gjennom større grad av tilpasning til den enkelte fagseksjon, hvor faglærerne i større

grad kunne tilpasse opplæringen til egne fag. En slik forankring vil som sådan også gjøre det enklere å spre dette til andre lærerutdanninger, hvis innholdet i større grad er tilpasset fag og innhold enn som en generisk opplæring. Utfordringen med dette er at flere av de øvrige utdanningene som fikk tilbudet om kompetanseheving og frikjøp, var i størst grad involvert i starten, og at disse etter hvert falt av. Selv om et par av institusjonene fra starten av forankret prosjektene blant faglærerne, er det denne perioden som de fleste faglærere beskriver som en top-down-periode. Dermed er det uklart hvorvidt erfaringer og relevante temaer innen profesjonsfaglig digital kompetanse faktisk er spredt til andre lærerutdanninger innad i institusjonen, eller om dette i hovedsak kan betegnes som deltakelse i generiske kompetansehevingsaktiviteter.

Videre er det av betydning hvem som involveres i prosjektgruppen. Diku erfarer at en bred sammensetning av aktører kan bidra til å dekke ulike kompetansebehov. Ved institusjonene har prosjektene blitt ledet av én til to prosjektledere, men i tillegg har prosjektene lent seg på prosjektgrupper. Prosjektgruppene har hovedsakelig bestått av prosjektlederne og faglærere fra ulike studiesteder og fag, men noen institusjoner har også hatt praksislærere og studentrepresentanter i prosjektgruppen. Vi finner ikke tegn til at sammensetningen av prosjektgruppen har utgjort noe hinder for den interne spredningen, da det ser ut til at det i stor grad har vært bred sammensetning av aktører.

Spredning til samarbeidspartnere og regionalt

Samarbeid med praksisfeltet er løst noe ulikt mellom institusjonene. Et par av institusjonene har operert med samarbeidskommuner, for å kunne rekruttere og frikjøpe praksislærere til egne delstillinger ved institusjonen under prosjektperioden. Andre har hatt felles seminarer eller utviklet kompetansehevingsstilbud gjennom digitale kurs eller moduler rettet mot lærerne i praksisfeltet.

Som nevnt har egenskapene ved det som skal spres, betydning for om det lar seg spre; materielle resultater er lettere å spre og ta i bruk for andre aktører, enn immaterielle resultater som kompetanse og praksis. Dette ser vi eksempler på gjennom beskrivelsen av de digitale rommene som har blitt utviklet ved flere av institusjonene. En prosjektleder forteller at det fysiske lokalet blir brukt både av institusjonen, av andre skoler og barnehager i nrområdet, gjennom bestillinger. Dette beskrives av prosjektlederne som en arena for kompetanseheving. Hvorvidt dette kan beskrives som økt kompetanse i profesjonsfaglig digital kompetanse eller i bruk av digitale verktøy, er imidlertid avhengig av kompetansen brukerne har i utgangspunktet.

Immaterielle resultater, som kultur, kompetanse og praksis, beskrives imidlertid som mer utfordrende å ta i bruk av andre, da dette krever mer tilpasning til lokale forhold, eksisterende strukturer og kontekster. Institusjonene som rapporterer om høyere grad av integrert samarbeid mellom praksislærerne og faglærerne gjennom delte stillinger og frikjøp, virker å ha hatt mer etablerte arenaer for denne formen for spredning. Når faglærerne ved institusjonene deler sine erfaringer med samarbeidet med praksisfeltet, beskriver de det i stort som nyttig, men at det ikke fungerte optimalt i starten. Blant annet oppgir en faglærer at dette var fordi «pedagogikk ikke er et skolefag», og at det dermed var vanskelig å finne en felles plattform for diskusjonen, mens en annen faglærer oppgir at det i større grad handlet om et opplevd skille mellom faglærerne og praksislærerne:

«Det var litt personavhengig – det tok lang tid før det fungerte. Lærerne klarte ikke å gå i rolle som likestilte – de satt og ventet på oss, og tenkte at vi hadde svaret. Men én person hadde god kompetanse på det digitale, og lang erfaring, og da ble det bra.»

Faglærer

Formidling er et sentralt element i spredningsarbeidet, og det må avklares hva som er budskapet, hvem som er målgruppene og hvilke kanaler som er passer for å nå ut til de ulike målgruppene. Dette er noe av det som ser ut til å være en av utfordringene noen faglærere har møtt på gjennom involveringen av praksisfeltet, hvor det virker å ha vært en del uavklarte elementer i starten om hva samarbeidet skulle føre til, og hvordan arenaen for deling skulle benyttes.

Flere av institusjonene har fått svært gode tilbakemeldinger av sitt samarbeid med praksisfeltet, og en av samarbeidsskolene rapporterer om at andre skoler i nærheten tar kontakt for å nyttiggjøre seg av kompetansehevingen de har fått gjennom prosjektperioden:

«Andre skoler i kommunen henvender seg til oss for at vi skal dele av vår kompetanse og erfaringer, noe som viser at samarbeid med en enkelt skole har ringvirkninger til andre skoler i kommunen.»

Ledelse ved samarbeidsskole, sluttrapport Universitetet i Ager, 2022

Gjennom intervjuene og rapportene kan vi ellers ikke finne at kompetansehevingen av praksislærerne er satt i et system ved praksisskolene underveis i praksisperioden eller etter prosjektslutt, og man risikerer at spredningen i flere tilfeller ikke rekker lenger enn til de frikjøpte grunnskolelærerne.

Spredning til sektoren

Alle prosjektene har knyttet til seg eksterne eksperter med brede faglige nettverk. Det pekes i prosjektsøknadene på at disse faglige ekspertene ville være viktige ressurspersoner som skulle bidra som diskusjonspartnere og gjennom bruk av egne nettverk bidra til spredning av prosjektresultatene i nasjonale og internasjonale forum. Det fremgår ikke fra intervjuene hvilken betydning ekspertene har hatt i arbeidet med å spre prosjektresultatene, men sluttrapportene peker på at dette har vært viktige aktører i deling av kunnskap til forskningsmiljøer både nasjonalt og internasjonalt.

Mye av kontakten mellom prosjektene og sektoren for øvrig har vært gjennom deltagelse på nasjonale og internasjonale konferanser. Vi ser også at informasjons- og erfaringsdelingen har foregått på digitale plattformer. Eksempelvis har Ludo – prosjektet ved USN etablert en hjemmeside hvor mye kunnskapen utviklet gjennom prosjektet ligger åpent tilgjengelig. I tillegg har en sentral formidlingsarena vært et midtveisseminar som ble holdt underveis i prosjektperioden. Her deltok representanter fra de fem prosjektene og representanter fra de øvrige institusjonene som tilbyr grunnskolelærerutdanning.

55 deltakere deltok på midtveisseminaret fra til sammen ti institusjoner, henholdsvis NTNU, Universitetet i Agder, Høgskolen i Østfold, Høgskulen i Volda, Høgskolen i Sørøst-Norge, Høgskolen i Innlandet, Nord universitet, Høgskolen på Vestlandet, Universitetet i Tromsø, og Universitetet i Stavanger. I tillegg til deltakerne var det tre arrangører fra Diku og to arrangører fra Utdanningsdirektoratet som deltok. Alle institusjonene stilte med dekan/instituttleder, prosjektleder,

prosjektdeltaker (fagansatt), representant for partnerskole med fokus på digitalisering (PfdK), og student.

På midtveisseminaret fikk de fem tilskuddsmottakerne mulighet til å presentere status for prosjektene. Den resterende tiden ble brukt til gruppearbeid på tvers av institusjonene. Hver tilskuddsmottaker hadde fått tildelt et *responsteam*, altså en av institusjonene som ikke fikk midler. Gruppeaktiviteten skulle være en faglig diskusjon mellom responsteamet og prosjektorganisasjonen.

Prosjektlederne som deltok på seminaret, forteller at de opplevde det som nyttig, spesielt for institusjonene som ikke ble tildelt midler. Samtidig problematiseres tanken om at kunnskapene og erfaringene som prosjektene selv har tilegnet seg, skal bidra med endringer i praksis og bruk av kunnskapen i resten av sektoren. Slik det påpekes i forskningslitteraturen om spredning, så kreves det at resultater i stor grad kontekstualiseres ut ifra institusjonenes egne forhold og forutsetninger, noe som vanskelig gjøres kun ved formidlingsaktivitet.

«Det er en akilleshæl. Hvordan får man andre til å interessere seg i prosjekter der en ikke er med? Spredning er ikke orientering. Det handler om organisasjonsutvikling, da er det helt andre mekanismer som spiller inn.»

Prosjektleder

Imidlertid synes prosjektlederne å være mer positivt innstilt til de månedlige nettverksmøtet mellom prosjektene. Informantene forteller at møtene bidro til en bevisstgjøring og erfaringsutveksling knyttet til bruken av kunnskapen, erfaringene og de øvrige resultatene som ble utviklet gjennom prosjektet. Selv om prosjektresultatene i liten grad er tatt i bruk blant det enkelte prosjekt synes prosjektledernes oppfatning om at refleksjonene og erfaringsutvekslingene i nettverksmøtene å bli en del av spredningen. Slik det påpekes i Diku-rapporten kan spredning innen høyere utdanning forstås som en ikke-lineær prosess, der: «*Endring skjer ofte gradvis, og mer deling, samarbeid og kollegial bevissthet rundt kvalitetsutvikling i utdanningene kan i seg selv sees som endring*».⁴²

Ledelsen ved de ulike utdanningsinstitusjonene peker på at årsaken til den manglende graden av interesse for å anvende andre prosjekters erfaringer knytter seg til konkurranse mellom utdanningsinstitusjonene. Her forstått som konkurranse om studentene og finansiering. Lokale særegenheter og spesialiseringer oppfattes som et konkurransefortrinn i rekrutteringen av nye studenter og i arbeidet med å innhente prosjektfinansiering.

Flere av prosjektlederne som trekker frem at de opplever manglet strukturer og rammer for spredning av prosjektresultatene til sektoren. De påpeker et ønske om at forvaltningsaktørene gjerne hadde en tettere oppfølging for å sikre spredning. Det poengteres at det er svært utfordrende å tenke at formidlingsaktiviteten i seg selv skal bidra til at resten av sektoren nytter seg av erfaringene, kunnskapen og praksisen som er utviklet gjennom prosjektet. Manglende systemer for arbeidet med spredning fra forvaltningsaktørene vanskeliggjør spredningsarbeidet.

⁴² Diku (2021) *Informasjon, inspirasjon eller endring? spredning fra utviklingsprosjekter i høyere utdanning*. (Rapportserie nr.1 2021) Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Url: <https://diku.no/rapporter/dikus-rapportserie-01-2021-informasjon-inspirasjon-eller-endring-spredning-fra-utviklingsprosjekter-i-hoyere-utdanning> s. 17

«Ja, dette er klassisk dette her. Ideen om spredning som man aldri får til, det er ingen systematikk rundt det. hvordan samler man de gode erfaringene for at de andre kan ta det inn i sitt. [...] Det å spre kompetanse og kunnskap er noe av det vanskeligste man gjør. Selv om det står i nesten alt, er det nesten det vi får dårligst til.»

Prosjektleder

I sum ser vi at de fem prosjektene påpeker at kunnskap, praksis og kompetanse er mindre håndgripelige elementer som vanskeligere lar seg overføre. Dette er i tråd med forskningslitteraturen om spredning, som påpeker at det som skal spres må tilpasses den enkelte kontekst. Spesielt gjelder dette innenfor høyere utdanning, som preges av en kultur med stor faglig frihet, kritisk debatt og høye krav til vitenskapelighet.⁴³ Utfordringene får betydning for arbeidet med spredning av prosjektresultatene internt ved egen institusjon, blant samarbeidspartnere og til sektoren for øvrig.

⁴³ Diku (2021) *Informasjon, inspirasjon eller endring? spredning fra utviklingsprosjekter i høyere utdanning*. (Rapportserie nr.1 2021) Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Url: <https://diku.no/rapporter/dikus-rapportserie-01-2021-informasjon-inspirasjon-eller-endring-spredning-fra-utviklingsprosjekter-i-hoyere-utdanning>

6. Samlet vurdering og anbefaling

I 2017 ble en 3-årig tilskuddsordning for digitalisering i grunnskolelærerutdanningen (GLU) etablert, kalt «Digitalisering i grunnskolelærerutdanningene». Utdanningsinstitusjoner som kunne tilby de nye 5-årige grunnskolelærerutdanningene ble invitert til å søke om midler. 10 av 13 institusjoner søkte og 5 fikk innvilget til sammen ca 90 millioner kroner. Det overordnede målet var at tilskuddsordningen skulle bidra til et nasjonalt løft for utvikling av PfdK i lærerutdanningene. Et sentralt moment var også at kompetansen som ble utviklet gjennom prosjektene skulle komme lærerutdanningene som ikke fikk midler til gode. Tanken var således at de som fikk midler, skulle gjøre en utviklingsjobb på vegne av de andre lærerutdanningsinstitusjonene.

Tilskuddsordning for digitalisering i grunnskolelærerutdanningen er kjennetegnet ved at den:

- Er en treårig engangsutlysning
- Er prosjektfinansiert
- Er konkurransebasert
- Har ambisjoner om spredning
- Baserer seg i stor grad på frikjøp av fagpersoner
- Representerer relativt store tilskuddsmidler

Prosjektene var ment å medføre pedagogisk og fagdidaktisk begrunnede endringer i programplaner, emneplaner, og/eller undervisnings- og læringsaktiviteter, samt vurderingsformer og oppgaveutforming som utvikler fagintegreert digital kompetanse og benytter digital teknologi der det var hensiktsmessig. Det var også et mål at prosjektene skulle føre til resultater som kunne videreføres etter endt prosjektperiode, som for eksempel reviderte emneplaner eller kurs. Disse forholdene er å forstå som resultater av satsingen, i form av kompetansehevingstiltak ol. Effekten av disse er tenkt å være kompetanseheving av målgruppene og et samlet nasjonalt løft for utvikling av PfdK i lærerutdanningene.

For det enkelte prosjekt har sentrale mål vært:

- Kompetanseheving av lærerutdannere
- Kompetanseheving av lærerstudenter
- Samarbeid med skoler/praksisfeltet
- Videreutdanningstilbud/kompetanseheving av lærere
- Forankring og videreføring av tiltak/aktivitetene
- Spredning av kunnskap og erfaringer til andre lærerutdanningsinstitusjoner og andre relevante målgrupper

6.1 Vår samlede vurdering

I det videre følger evaluators vurdering av tilskuddsordningens utforming, forvaltning, gjennomføring og måloppnåelse.

6.1.1 Vurdering av utforming

Vi vurderer tilskuddsordningens målsettinger som til dels svært åpne. Dette har gitt tilskuddsmottakerne rom til å selv definere hvordan målene skal nås ved eget prosjekt og gjennom egne institusjonelle forutsetninger. Naturlig nok medfører en slik tilnærming at prosjektene blir forskjellige fra et sted til et annet, uten at det er et problem i seg selv, snarere tvert imot. Lokal tilpasning er et helt sentralt element for å bidra til forankringen av det enkelte prosjekt, og igjen et viktig moment for å sikre en kompetanseutvikling knyttet til PfdK som er institusjonelt bærekraftig. Samtidig risikerer man at god praksis forankres i lokale forhold som vanskelig kan overføres til resten av sektoren. Deler av målformuleringene er imidlertid nokså detaljerte, slik som «medføre pedagogisk og fagdidaktisk begrunnede endringer i programplaner, emneplaner, og/eller undervisnings- og læringsaktiviteter, samt vurderingsformer og oppgaveutforming som utvikler fagintegreert digital kompetanse og benytter digital teknologi der det er hensiktsmessig.». Slik sett kan man si at målene veksler mellom å være svært åpne og relativt detaljerte.

Tildelingskriteriene fremstår som forståelige og lette å følge i søknadsprosessen. Slik vi ser det har kriteriene ikke medført noen ulemper for tilskuddsmottakerne. Kriteriene ble av utdanningsinstitusjonene opplevd som retningsgivende ved at de bidro til å innramme søknadene på en god måte. Det bør også påpekes at flere har etterspurt muligheten for å bruke noe av midlene til forskning tilknyttet PfdK i tilskuddsordningen, da dette har vært opplevd som en mangelvare.

Det er en omforent opplevelse blant informantene ved utdanningsinstitusjonene at det var en kort tidsfrist for å søke på tilskuddsordningen. Samtidig ser dette ut til å ha begrenset betydning for utdanningsinstitusjonenes søknadsutforming og søkeprosess. Også utdanningsinstitusjonene som ikke valgte å søke påpeker at kort tid ikke var en hovedårsak til at de unnlot å søke. Snarere synes det at tidsrommet for utlysning av konkurransen har hatt en betydning for om enkelte utdanningsinstitusjoner ikke søkte. Utlysningen kom i en periode hvor mye av institusjonenes ressurser brukes til arbeid med sensurering og planlegging av neste semester. Enkelte utdanningsinstitusjoner har prioritert å bruke sin kapasitet i tidsrommet på arbeidet med andre prosjekter, og derfor valgt å ikke søke midler. Et sentralt moment er å understreke viktigheten av at omfattende prosjekter, som denne tilskuddsordningen, bør signaliseres til sektoren på et så tidlig stadium som mulig. Når ordningen er innrettet slik at midlene ikke kan benyttes til kjøp av utstyr, benyttes ressursene primært på personellressurser. Disse frikjøpes som oftest fra sine ordinære oppgaver, og andre må overta disse enten gjennom interne omdisponeringer eller ansettelse av nye fagpersoner. Dette arbeidet tar mye tid for institusjonene ved slike omfattende prosjekt. Utdanningsinstitusjonenes arbeidsplaner fylles opp tidlig på året, og ved å tidlig signalisere at utlysningen er på vei, vil man gi institusjonene tilstrekkelig med tid til planlegging og omdisponering av ressurser internt.

Markedsføringen og arbeidet med å synliggjøre tilskuddsordningen har vært tilstrekkelig for at aktuelle utdanningsinstitusjoner kunne søke og motta midler. Gjennom den direkte kontakten med utdanningsinstitusjonene nådde Norgesuniversitetet ut til alle relevante aktører.

Vurderingen av søknadene fremstår i tråd med kriteriene. Det var bestemt allerede i oppdragsbrevet at det skulle satses på få, men større prosjekter. Utformingen av tilskuddsordningen som en konkurransebasert ordning har betydning for hvorvidt virkningene av tilskuddet virker på lærerutdanning generelt. Mer om dette senere.

6.1.2 Vurdering av forvaltning

I vår vurdering har vi sett nærmere på roller, ansvar og oppfølging samt rapporteringskrav og rapportering.

Etableringen av tilskuddsordningen var preget av høyt tempo. Dette påvirket forvaltningens evne til å definere roller og ansvar, etablere rutiner og rapportering fra starten av. De påfølgende fusjonsprosessene og turnover ved berørte direktorater og underliggende etater, har ført til at den institusjonelle hukommelsen blant forvaltningsaktørene har blitt svekket. Den hyppige utskiftingen av ulike dokumenthåndteringssystem har gjort dette enda mer utfordrende.

Imidlertid er det vår vurdering at sentrale personer ved de ulike forvaltningsaktørene bidro til at prosjektene fikk tett oppfølging og støtte i oppstartsfasen. Arbeidet som ble nedlagt innledningsvis for å få etablert nettverksmøtene, ble positivt mottatt. Aktørene som har deltatt fra forvaltningen, ser ut til å primært ha hatt faglig interessert i tematikken, og i mindre grad vektlagt de rent forvaltningsmessige sidene ved tilskuddsordningen. Det gjorde at spørsmål rundt rapportering og frihetsgrader sto ubesvarte for flere institusjoner.

Fusjonene i 2017 og 2018 har påvirket oppfølgingen. Da fusjoneringene ble gjennomført, forsvant viktige nøkkelpersoner ut av forvaltningen og oppfølgingen av tilskuddsordningen. Frekvensen på nettverksmøter gikk ned, og de fremsto også som mindre interessante for tilskuddsmottakerne. Fusjoneringene og omorganiseringene har også preget rolleforståelsen mellom de ulike forvaltningsaktørene. Den uklare rolleforståelsen har etter vår vurdering resultert i lite oppfølging av enkeltprosjektene underveis og tilskuddsordningen i sin helhet. Det ser ikke ut til at de ulike forvaltningsaktørene selv har hatt en klar forståelse av sine roller utover i prosjektperioden. Begrenset kommunikasjon og manglende fordeling av ansvarsområder mellom forvaltningsaktørene, har påvirket oppfølgingen av tilskuddsordningen negativt. Samlet har dette ført til stor usikkerhet blant prosjektlederne knyttet til hva det skulle rapporteres om, og hvem det skulle rapporteres til. Enkelte institusjoner har opplevd det som overveldende og har ønsket mer støtte og oppfølging, mens andre institusjoner, ofte mer erfarne med å drive større prosjekter, har opplevd manglende tydelighet, fortolket som fravær av krav, som frigjørende.

Disse forholdene reiser to sentrale spørsmål vedrørende forvaltningen, nemlig hvor aktiv forvaltning man skal forvente, og hvor grensen går mellom forvaltning og faglig oppfølging. Vedrørende grad av forvaltning, er det nærliggende å tenke seg at en såpass stor ordning som dette, har en relativt aktiv forvaltningsmessig oppfølging. Dette ville også være i tråd med DFØs retningslinjer for tilskuddsforvaltning, hvor forvaltningen skal stå i «et rimelig forhold» til nytten mottakeren presumptivt har av tilskuddet. Viktigst fremstår imidlertid behovet for å avklare hvilke forventninger tilskuddsmottakerne skulle ha til oppfølgingen fra forvalternes side. Her er det vår mening at ordningen har lidd under manglende adekvate beskrivelser av hvilken forvaltning man kan forvente. Når dette kombineres med stor grad av oppfølging i starten, legges forventningene tilsvarende høyt for resten av prosjektperioden. Disse er ikke innfridd. Det er en grunnleggende utfordring at man ikke har tydeliggjort forskjellen mellom tilskuddsforvaltning og mer faglig orientert oppfølging. Alternativt kunne det tydeliggjøres at tilskuddsforvaltning i stort handler om å ivareta formålet med tilskuddsordningen, både gjennom kontroll, rapportering og summativ evaluering, men også bistand, faglig oppfølging og formativ assistanse. Igjen kunne begge deler vært tydeligere beskrevet i selve utformingen av tilskuddsordningen. I lys av en relativt autonom universitets- og høyskolesektor og

stort tilskuddsomfang, burde trolig kontroll, rapportering og summativ evaluering vært vektlagt som vesentligst. Når det er sagt, fremsto den faglige oppfølgingen innledningsvis både som nyttig og relevant og kunne ved en videreføring i samme form, kanskje bidratt til økt måloppnåelse.

Det er ikke grunnlag for å hevde at prosjektene har anvendt midlene til å realisere andre formål enn det som har vært tilskuddsordningens målsettinger. Samtidig har tilskuddsordningen hatt svært vide rammer når det gjelder hva prosjektene kan gjennomføre av aktiviteter og tiltak. Det faktum at enkelte har tatt seg råd til å ha egne «tilskuddsordninger» internt i prosjektene tilsier både stor frihet, men også svært romslige prosjekt-budsjetter. Trolig hadde flere prosjekter mer penger til rådighet enn hva de strengt tatt trengte.

Sluttrapportene er svært ulike både i form og innhold, på grunn av få absolutte krav og åpne retningslinjer til hva rapporten skulle inneholde. Et poeng som viste seg tidlig i gjennomgangen av prosjektenes midtveis- og sluttrapporter, er at det i stor grad rapporteres på gjennomførte aktiviteter og oppnådde aktivitets- og prosjektmål, og at effektmål i mindre grad rapporteres om. Sett i forhold til tilskuddsordningens store omfang, er vår oppfatning at det har blitt stilt for lite konkrete og for få absolutte rapporteringskrav.

I stort vurderer vi at det som har vært begrenset forvaltningsmessig oppfølging av tilskuddsordningen fra forvaltningsaktørens side, og til dels avtagende faglig oppfølging etter at viktige nøkkelpersoner har sluttet. Vår vurdering er at man kunne ha imøtekommet noen av utfordringene som har oppstått som følge av fusjonene og omorganiseringene gjennom å klargjøre og formalisere forholdene vi har pekt på både i utformingen og i utlysning av tilskuddsordningen.

6.1.3 Vurdering av gjennomføring og måloppnåelse

Denne vurderingen tar for seg sentrale elementer i gjennomføringen, men særlig måloppnåelsen herunder institusjonell bærekraft og spredning.

Prosjektene bærer preg av at det har vært store midler og få retningslinjer. Midlenes størrelse har muliggjort en omfattende kompetanseheving av faglærere og lærere fra praksisfeltet gjennom frikjøp. Midlenes omfang har også ført til særlig interesse blant ledelsen ved institusjonene og praksisskoler, og bidratt til at tilskuddsordningen lettere lar seg inkludere i en helhetlig skoleutvikling. Størrelsen har også gjort at de ikke alltid har vært mulig å «absorbere» i hovedprosjektet, og egne interne prosjektmidler har blitt utlyst. Disse var ikke planlagt på forhånd, men ble utlyst for å kunne bruke opp midlene. Dette indikerer at prosjektmidlene i realiteten ikke hadde trengt å være så store.

De få retningslinjene har gjort at prosjektene er gjennomført etter lokale forhold og tilpasset den enkelte institusjon og deres ønsker. På tross av den lokale forankringen, er det mange som har gjennomført flere av de samme aktivitetene, som for eksempel kursing, seminarer og samlinger. Dette ser imidlertid i større grad ut til å være relativt grunnleggende kompetansehevingstiltak utformet ved hver enkelt institusjon. Disse kunne nok med fordel vært utformet i felleskap, i mange av tilfellene.

Prosjektene fremstår som vellykkede på egne premisser, da de rapporterer om relativt gode tilbakemeldinger fra faglærere som har deltatt og praksisfeltet. Flere faglærere forteller om økt

kompetanse knyttet til bruk av digitale verktøy, men viktigere at de har fått økt digital kompetanse inn mot sine fag, særlig gjennom erfaringsutvekslinger på tvers av fag.

Tilfredsheten fremstår imidlertid som raskt avtagende jo lengre fra prosjektorganisasjonen man kommer. Faglærerne retter tidvis kritikk mot manglende forankring i fagmiljøene i starten, og mot det som fremsto som manglende teoretiske grunnlaget for opplæringen i PfdK. Imidlertid har prosjektene bidratt til gradvise holdningsendringer internt blant faglærerne, der en modning ser ut til å ha funnet sted. En modning som medfører både økt erfaring med bruk av digitale verktøy, men også økt forståelse for forskjellen mellom digital kompetanse og profesjonsfaglig digital kompetanse og betydningen av denne. Studentene har til dels virket kritiske, blant annet til manglende involvering av dem som gruppe. De trekker også frem at det i stor grad er individuelle forskjeller mellom faglærernes digitale kompetanse. Studentenes manglende forståelse av skillet mellom PfdK og digital kompetanse synliggjør at kompetansen prosjektene skulle utvikle, i liten grad har nådd ut til dem.

Vår vurdering er at prosjektene har hatt begrenset betydning for faglærernes PfdK, gitt tilskuddets størrelse. Dermed er det heller ikke å vente annet enn at prosjektene så langt heller ikke har hatt vesentlig betydning overfor studentene. Her er det imidlertid på sin plass å trekke frem samarbeidet med skoler i nærområdet til enkelte av institusjonene, hvor vi vurderer betydningen av prosjektene til å være relativt gode.

Prosjektlederne er usikre på virkningene prosjektene har på sikt, og stiller dermed spørsmål til den institusjonelle bærekraften. De forteller om utfordringer knyttet til rekruttering av faglærere til kompetansehevingsaktiviteter som felles seminarer og digitale kurs, og da spesielt knyttet til perioden under pandemien, og ellers til andre lærerutdanninger som frivillig kunne ta del i kompetansehevingen. Dermed rapporteres det fremdeles om områder som kompetansehevingen ikke har nådd ut til.

Prosjektlederne fremholder videre at PfdK krever kontinuerlig oppmerksomhet og både ledelsesmessig og faglig fokus. Dette spesielt i fagmiljøer med relativt høy grad av midlertidighet. Den organisatoriske oppmerksomheten har vært god i prosjektgjennomføringen, men synes å forsvinne gradvis når prosjektet avsluttes. En av de største utfordringene knyttet til dette, er at institusjonene i stor grad har vært avhengig av frikjøp av faglærere for å kunne gjennomføre kompetansehevingen, og det er også dette institusjonene i stor grad har brukt midler på. Det fremkommer at det ikke hadde vært mulig å gjennomføre frikjøp i en slik skala uten eksterne midler, og frikjøp er dermed ikke et grep som fremmer institusjonell bærekraft. Dette stiller derfor strengere til krav til institusjonalisering av kompetanseutviklingstiltak for å kunne utnytte kompetansehevingen fra prosjektgjennomføringene. Dette kan blant annet gjøres gjennom videreføring av andre aktiviteter i mindre skala som faglærerne har rapportert om som svært nyttig, for eksempel tverrfaglig erfaringsdeling. Slike prosesser og aktiviteter er viktig for kompetanseutvikling og kan ligge til grunn for videreføring og videreutvikling av emner og kurs. Det er imidlertid flere av disse aktivitetene som ikke videreføres etter prosjektslutt, og flere faglærere mener at kulturendringen som oppstod underveis, med fokus på utvikling, erfarings- og kunnskapsutveksling knyttet til ulike aspekter ved PfdK, har forsvunnet etter hvert som prosjektene har blitt avsluttet. At slike aktiviteter beskrives som vanskelige å videreføre etter prosjektslutt, og uten tilgang på eksterne midler, er uheldig, og ikke minst negativt for den institusjonelle bærekraften.

For prosjektene som videreføres etter endt prosjektperiode, er det ikke lenger de opprinnelige prosjektlederne som har ansvaret for dette. Dette kan på den ene siden sikre en bredere forankring ved å spre ansvaret til flere ansatte, men man risikerer samtidig å fjerne en forankring som er viktig i en overgangsperiode mellom prosjektslutt og over til daglig drift.

Oppsummert kan man si at den institusjonelle bærekraften i de tiltak som er gjennomført, varierer. Primært har de immaterielle, mer kulturelle og kompetanseorienterte elementene, lavere bærekraft enn de organisatoriske og materielle, uttrykt gjennom endrede emneplaner, læremidler og kursopplegg. Men også for de sistnevnte, er variasjonen stor. Enkelte institusjoner har systematisert og institusjonalisert moduler og kurs som har blitt utviklet i prosjektperioden. For eksempel har en av institusjonene etablert et PhD-emne som er tilgjengelig for både interne og eksterne PhD-kandidater, som kan ses på som et positivt grep for den institusjonelle bærekraften, da de fleste nye faglærere må gjennom UH-pedagogiske kurs. For de øvrige institusjonene ser imidlertid utviklingen av moduler og digitale kurs ut til å kunne beskrives som «tilgjengelige», men det er uklart hvorvidt disse er satt i noe spesifikt system for å sikre opplæring av nyansatte.

Enkelte institusjoner har også lagt til rette for en forsterkning av fagmiljøet gjennom ansettelser og økt bemanning. Vår vurdering er da også at den institusjonelle bærekraften i virkningene av prosjektene er varierende og til dels begrenset. Tilskuddsmidlenes addisjonalitet, forstått som bidrag til at institusjonene gjør noe annet enn de ellers ville gjort, er også vurdert som begrenset. Dette da institusjonene primært har brukt tilskuddsordningen til å forsterke pågående prosesser og aktiviteter. Omfanget av midler har imidlertid gjort at volumet på aktiviteter er vesentlig større enn det ellers ville vært. Kompetansehevingsaktivitetene og arbeidet med å institusjonalisere og spre kompetanse og praksis har i stor grad støttet seg på frikjøp, noe som heller ikke ville vært realiserbart uten midlene.

Et av de overordnede målene for tilskuddsordningen har vært knyttet til spredning. Spredning forstås i henhold til Dikus definisjon beskrevet i kapittel 5.6, og beskrives som noe mer enn formidling eller deling fra prosjektet. Det innebærer en strategisk formidling av prosjektresultater til definerte målgrupper, med et mål om at resultatene skal kunne tas i bruk eller nyttiggjøres av målgruppene. Definisjonen tar høyde for at det ikke finnes en fremgangsmåte som passer alle, og at spredningsmetodikken må tilpasses det enkelte prosjekt og kontekstuelle rammer. Med utgangspunkt i denne definisjonen, fremstår ambisjonene om at institusjonene skulle spre sine erfaringer både med hverandre og med de resterende institusjonene som ikke mottok midler, som optimistisk. Vi har sett på spredningen på tre ulike nivåer; lokal spredning innad i institusjonen, regional spredning til praksisfeltet, og nasjonal spredning til sektoren. I stort kan det sies at jo lengre ut resultatene skulle spres, jo svakere fremstår spredningen. Dette ser blant annet ut til å handle om egenskapene ved det som har blitt spredt. Lokalt har prosjektene i noe større grad evnet å spre immaterielle resultater som kultur, kompetanse og praksis, i tillegg til materielle resultater, på tvers av fag innad i institusjonen. De faglige gruppene er et kompetansehevingstiltak som faglærerne ved de aktuelle institusjonene beskriver som effektfullt, og som kan beskrives som lokal, tverrfaglig spredning av kompetanse om og praksis med PfdK. For spredning til andre lærerutdanninger har det imidlertid vært en utfordring ved at spredningen virker å ha vært størst i starten, hvor en del faglærere fra andre lærerutdanninger «falt av» kompetansehevingen etter hvert. Dette ser blant annet ut til å skyldes at kompetansehevingsaktivitetene var frivillige å delta på, og at mange faglærere ikke så relevansen av opplæringen i starten fordi prosjektene ikke var godt nok forankret i fagmiljøene. Det kan også ha hatt en sammenheng med at flere av de øvrige utdanningene som fikk tilbudet om kompetanseheving og

frikjøp, i størst grad var involvert i starten før flere av dem falt fra. Selv om et par av institusjonene fra starten forankret prosjektene blant faglærerne, er det denne perioden som de fleste faglærere beskriver som en «top-down-periode». Dermed er det uklart hvorvidt erfaringer og relevante temaer innen profesjonsfaglig digital kompetanse faktisk er spredt til andre lærerutdanninger innad i institusjonen, eller om dette i hovedsak kan betegnes som deltakelse i generiske kompetansehevingaktiviteter. Det som i hovedsak har blitt spredt til de andre lærerutdanningene, er hovedsakelig materielle resultater som studiepoenggivende emner og tilgjengelige digitale kurs.

Den regionale spredningen er preget av at institusjonene har hatt ulik grad av samarbeid med praksisfeltet gjennom prosjektperioden. Institusjonene som har samarbeidet tett med praksisfeltet gjennom frikjøp av praksislærere, har i større grad lykkes med å spre immaterielle resultater til disse aktørene. I noen tilfeller rapporteres det også om videre spredning til samarbeidsskolene gjennom en engasjert ledelse der som har tatt dette inn i skoleutviklingen. De materielle resultatene har i større grad latt seg spre til deler av praksisfeltet, hvor enkelte institusjoner har utviklet nettkurs til praksislærere, studiepoenggivende emner for videreutdanning, og digitale rom som kan benyttes av skoler og barnehager i nærheten. Utbytte av bruken av de digitale rommene er imidlertid avhengig av kompetansen brukerne har i utgangspunktet. Vi finner imidlertid ikke at kompetansehevingen av praksislærerne er satt i et system ved praksisskolene underveis i praksisperioden eller etter prosjektslutt. Man risikerer dermed at spredningen i flere tilfeller ikke rekker lenger enn til de frikjøpte grunnskolelærerne.

Den nasjonale spredningen til sektoren kan beskrives som spredning fra prosjekt til de øvrige institusjonene som tilbyr femårig grunnskolelærerutdanning. Dette vil si spredning både mellom institusjonene som mottok midler, og spredning til institusjonene som ikke mottok midler. Samtlige tilskuddsmottakere har deltatt på nasjonale og/eller internasjonale fora eller samlinger for å dele fra sine prosjekter. Likevel kan denne erfaringsutvekslingen i mange tilfelles beskrives som passiv: prosjektlederne kan i stor grad fortelle om deltagelse på seminarer og samlinger, eller om blogger, podkaster eller artikler som har blitt laget og delt, men har i liten grad vurdert, eller tatt i bruk det andre tilskuddsmottakerne har delt. Dette skillet er verdt å merke seg; alle prosjektene har ønsket om å dele, men i langt mindre grad et aktivt forhold til å dra nytte av hva de andre deler fra sine prosjekter. Dette kan fortolkes som et hovedfokus på å utvikle fremfor å utnytte kompetanse⁴⁴. Kombinert med manglende retningslinjer og tydelige forventninger fra forvaltningsorganene om hvordan spredningen skulle foregå, har forsøkene på spredning til sektoren endt med at prosjektlederne har delt erfaringer og funn med hverandre, og for øvrig gjennom selvvalgte kanaler.

Selv om prosjektresultatene i liten grad har blitt tatt i bruk blant det enkelte prosjekt, synes prosjektledernes oppfatning om at refleksjonene og erfaringsutvekslingene i nettverksmøtene blir en del av spredningen. Erfaringsutveksling og refleksjon beskrives dermed som viktigere enn prosjektresultater. Dette understreker også betydningen av arenaer for videreføring av immaterielle resultater, som kompetanse. I tråd med funn gjort av Diku kan samarbeid og kollegial bevissthet rundt kvalitetsutvikling i utdanningene i seg selv sees på som endring.

⁴⁴ March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2 (1): 71-87.).

I sum ser vi at de fem prosjektene påpeker at kunnskap, praksis og kompetanse er mindre håndgripelige elementer som vanskeligere lar seg overføre. Dette er i tråd med forskningslitteraturen om spredning som påpeker at det som skal spres, må tilpasses den enkelte kontekst. Spesielt gjelder dette innenfor høyere utdanning, som preges av en kultur med stor faglig frihet, kritisk debatt og høye krav til vitenskapelighet. Utfordringene får betydning for arbeidet med spredning av prosjektresultatene internt ved egen institusjon, blant samarbeidspartnere og til sektoren for øvrig.

Det er ikke nødvendigvis hvordan prosjektene har blitt gjennomført ved den enkelte institusjon som har ført til at måloppnåelsen for spredning ikke når opp til tilskuddsordningens ambisjoner. Dette knytter seg i større grad til målsettingene for selve tilskuddsordningen. Tilskuddsordningen har ikke bare hatt til hensikt å bidra til kompetanseheving, men har i tillegg hatt et mål om kulturendring og en økt modenhet i forståelsen av PfdK som begrep. Som Diku skriver i sin rapport om spredning, er kultur, kompetanse og praksis utfordrende å ta i bruk av andre. Det krever mer tilpasning til lokale forhold, eksisterende strukturer og kontekster. Derfor ville det trolig ikke være nok å endre fokus fra å selv dele, til å dra nytte av hva andre har lært. Mens de materielle resultatene i stor grad har blitt spredd fra prosjektene på tvers av lærerutdanninger, og i mange tilfeller over til praksisfeltet, har resultater av kompetansehevingen, til dels basert på underliggende kulturendringer og på sikt ny praksis, i liten grad latt seg spre. Gitt begrenset spredning av resultatene blant 5-årige grunnskolelærerutdanninger, er også spredningen til øvrige lærerutdanninger svært begrenset. Imidlertid er det lite som tilsier at ikke spredning også til disse burde være relevant.

Prosjektlederne opplever ikke at de har stått i et konkurranseforhold med hverandre under prosjektperioden, men instituttlederne påpeker at institusjonene konkurrerer både om studenter og ansatte. Det betyr at institusjonene, allerede før tilskuddsordningen, har valgt seg noen områder de fokuserer på for å bli mer attraktive på markedet – det finansieringsutvalget omtaler som profilering. Dette forholdet gjør spredning av resultater i sektoren noe mer krevende enn hva sentralforvaltningen tidvis ser for seg og har ambisjoner om.

6.2 Vår anbefaling

En satsing på PfdK vil være formålstjenlig, om man fortsatt ønsker å styrke den profesjonsfaglige digitale kompetansen (PfdK) til kandidatene fra lærerutdanningene. Som tidligere er begrunnelsen at dersom fremtidens lærere skal kunne utvikle elevens digitale kompetanse, må profesjonsfaglig digital kompetanse ses på som en integrert del av lærerkompetansen og lærerprofesjonen, og tillegges vekt i lærerutdanningen og videreutdanning av lærere⁴⁵. Samtidig kan man hevde at digital kompetanse og PfdK er aktualisert i større grad enn tidligere. Koronapandemien har ført til et digitalt kvantesprang i den norske skolen, og normalisert begreper som «digital hjemmeskole» og «digital undervisning». Næststengningen har tvunget frem digitale løsninger, og den økte bruken av digitale verktøy som følge av dette, førte til at mange lærere opplevde et betydelig digitalt kompetanseløft. Et løft som i seg selv er en av flere forutsetninger for PfdK.⁴⁶

I tilskuddsordningen «Digitalisering av grunnskole-lærerutdanningene» er tanken at faglærerne skal få økt kompetanse, for deretter å kunne videreføre denne til fremtidige lærere, nåværende lærerstudenter.

⁴⁵ [Digitalisering av grunnskolelærerutdanningene \(diku.no\)](https://diku.no)

⁴⁶ Federici R. A., og Vika, K.S. (2020). Spørsmål til Skole-Norge. NIFU-Rapport 2020:13.

I tillegg har man økt kompetansen til lærere ved praksisskoler. Dette arbeidet tar tid, men det er ingenting i evalueringen som tyder på at målgruppen er feil. Kombinasjonen av lærerstudenter og lærere som målgruppe ser ut til å gi gunstige synergier og i tillegg bidra med praksiserfaring inn i grunnskolelærerutdanningene. Vi anbefaler derfor at en ny satsing har samme målgruppe.

Satsingen bør imidlertid ta en mer langvarig form. En satsing gjennom et tidsavgrenset tilskudd, blir som regel prosjektorganisert, og vil per definisjon innebære en organisatorisk og tidsmessig avgrensing. Det utfordrer både sentralforvaltningen og institusjonene som mottar tilskuddet, særlig med henblikk på institusjonell bærekraft og til dels spredning. Prosjektorganisering er, i henhold til den fellesstatlige prosjektveiviseren, en formålstjenlig organisering når det er en engangsoppgave som skal løses, når arbeidet skal lede fram til et bestemt resultat/konkrete produkter og oppgaven er begrenset i tid.⁴⁷ Målene i DigiGLU, knyttet til kompetanseheving og samarbeid kan i kun begrenset grad sies å møte disse kriteriene. En måte å kompensere for dette på er å utvide det tidsmessige omfanget av satsingen. Det vil kunne bidra til at institusjonell bærekraft får bedre vilkår. Vi foreslår at den strekkes til om lag det dobbelte av forrige ordning, altså 6 år.

Der DigiGLU har vært konkurransebasert og kun 5 av 13 institusjoner fikk tildelt midler, anbefaler vi at en ny satsing omfatter alle tilbyderne av grunnskolelærerutdanninger. Dette både fordi spredning til de øvrige institusjonene viser seg å være en utfordring, men er også i tråd med Finansieringsutvalgets overordnede anbefalinger, der konkurransebaserte prosjektmidler skal konsentreres om det som skal supplere institusjonenes arbeid. PfdK er etter hvert så grunnleggende i institusjonenes fremtidige utviklingsarbeid at det ikke bør være et av områdene som primært har til hensikt å sikre mangfold eller utvikle profiler, som utvalget omtaler det som.⁴⁸ I tillegg bør satsinger fremdeles ta utgangspunkt i det mangfold som de ulike institusjonene representerer og la satsingene speile de lokale tilpassingene, som synes å være sentrale for utvikling av PfdK. Dette er institusjonsspesifikke eller kontekstspesifikke forhold, slik som samarbeid med enkeltskoler eller organisasjonsform, som gjør resultater fra arbeid ved en institusjon krevende å overføre til andre. I tillegg bidrar ønsket om å profilere institusjonene overfor studenter og fagpersonell til at spredningen primært er fokusert på å dele fra egne erfaringer og funn, og i mindre grad være opptatt av hva man kan lære av andre.

Det er for øvrig ingen faglig begrunnelse for å begrense en satsing på PfdK til de 5-årige lærerutdanningene. Det betyr at dersom det er midler og politisk vilje til å satse bredere, bør også andre lærerutdanninger inkluderes i ordningen.

Vi mener at en ny satsing ikke trenger å være i samme størrelsesorden som DigiGLU. Det finansielle omfanget av DigiGLU fremstår som svært stort, også sett opp mot andre satsinger, slik som Dikus kvalitetsprogrammer. I tillegg har størrelsen på midlene utfordret institusjonene med tanke på organisering og forvaltning, frikjøp og prosjektledelse. Størrelsen på midlene har sikret ekstra forankring og ledelsesoppmerksomhet. Tilskuddsmidlenes størrelse har gjort at enkelte av mottakerne har etablert «lokale» tilskuddsordninger, da de ikke har hatt på forhånd definerte behov for tilskuddsmidlene. Ved å redusere utviklingsmidlenes relative størrelse, men øke det tidsmessige

⁴⁷ <https://www.prosjektveiviseren.no/>

⁴⁸ [Finansiering av universiteter og høyskoler \(regjeringen.no\)](#) s. 7

omfanget, vil et slikt utviklingsarbeid få en mer driftsmessig form, som er gunstig for institusjonell bærekraft.

Ved en ny ordning er det vår anbefaling at det fokuseres særlig på de forhold som bidrar til institusjonell bærekraft og spredning. For å øke den institusjonelle bærekraften kan det knyttes krav til egenfinansiering. Det sikrer en økt interesse ved utdanningsinstitusjonene for at prosjektet blir vellykket, men også for å realisere og institusjonalisere gevinstene. Allerede har flere institusjoner regulert hvordan såkalte «bidragsprosjekter» og dertil egenfinansiering må dokumentere egeninteresse ved institusjonen.⁴⁹ Det bør videre settes av egne ressurser i forvaltningen av ordningen for å sikre spredning av både læremidler, men også gode eksempler. Ansvar for å fasilitere dette bør ikke være en uformalisert forventning til institusjonene, men være et dedikert systemansvar for HK-dir. Spredning kan også sikres gjennom økt grad av samarbeid mellom institusjonene i prosjektgjennomføringen. Samarbeidet kan ta ulike former, fra konkrete prosjektsamarbeid der to eller flere institusjoner samarbeider om felles prosjekt, til at representanter fra ulike institusjoner sitter i hverandres styringsgrupper. Ved krav om slike samarbeid får man i tillegg mulighet til å tydeliggjøre hvilke forhold som er særskilt institusjonsspesifikke, og hvilke som er generiske når det gjelder PfdK.

En satsing som dette utelukker ikke øvrige styringsmessige grep som understreker betydningen av PfdK. Å forplikte institusjonene til å satse på PfdK kan gjøres på ulike vis. En tydeliggjøring av at PfdK skal inngå i grunnskolelærernes utdanning, gjennom endringer i programplaner, emneplaner, og/eller undervisnings- og læringsaktiviteter, vil understreke ytterligere betydningen av at faglærerne tilegner seg kompetanse nødvendig for at studentene få adekvat utdanning. Slik møter man også noen av utfordringene med å få faglærere til å delta i kompetanseutvikling som er frivillig.

Anbefalingen vår er altså at en ny satsing på PfdK vil være formålstjenelig. Satsingen bør imidlertid ta en noe annen form enn tidligere. Den bør være mer langvarig, og omfatte alle tilbyderne av grunnskolelærerutdanning, men ikke ha samme finansielle omfang som DigiGLU. Tiltak som sikrer institusjonell bærekraft og spredning bør knyttes til satsingen.

⁴⁹ Se f.eks.

https://uit.no/naringsliv/artikkel?p_document_id=168004

OXFORD RESEARCH

Denmark

Oxford Research A/S
Falkoner Allé 20
2000 Frederiksberg
office@oxfordresearch.dk

Norway

Oxford Research AS
Østre Strandgate 12
4610 Kristiansand
post@oxford.no

Sweden

Oxford Research AB
Norrländsgatan 11
111 43 Stockholm
office@oxfordresearch.se

Finland

Oxford Research Oy
Fredrikinkatu 61a, 6krs.
00100 Helsinki
office@oxfordresearch.fi

Baltics/Riga

Oxford Research Baltics SIA
Elizabetes iela 51-12
LV-1010, Rīga
info@oxfordresearch.lv

Belgium/Brussels

Oxford Research c/o ENSR
5. Rue Archimède
Box 4, 1000 Brussels
office@oxfordresearch.eu