



SENTER FOR PROFESJONSSTUDIER

Følgeforskning av Den gode studentopplevelsen (EVA-DGS)

Delrapport 1, mars 2022

Hege Hermansen, Aina Landsverk Hagen, Ove Hatlevik, Monica Johannesen, Louise Mifsud, Gudrun Rudningen, Jannecke Wiers-Jenssen

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
1 INTRODUKSJON	2
2 DATAGRUNNLAG	4
Dokumenter	4
Kvalitative intervjuer	4
Spørreundersøkelser	5
3 EFFEKTMÅLENE FOR DGS	7
Område 1 Informasjon og samhandling	7
Område 2 Faglig kvalitet, læringsmiljø og trivsel	9
Område 3 Etter- og videreutdanning	14
Oppsummering: Områdeorganiseringen i DGS og effektmålene.....	15
4 DIGITALISERINGSDIMENSJONEN I PROSJEKTER OG TILTAK UNDER DGS	17
Introduksjon	17
Metode	18
Analyse	19
Konklusjon	21
5 KRITISKE SUKSESSFaktorER FOR MÅLOPPNÅELSE I DGS	23
Kritiske suksessfaktorer 1: Involvering av studenter	23
Kritiske suksessfaktorer 2: Forankring i linje og organisasjon	36
Kritiske suksessfaktorer 3: Kompetanseutvikling og nettverksbygging for tiltaks- og prosjektledere	39
6 DISKUSJON OG OPPSUMMERING AV ANBEFALINGER	47
REFERANSER	51
Vedlegg.....	54

Forord

Dette er første delrapport i følgeforskningsarbeidet tilknyttet Den gode studentopplevelsen (DGS) ved OsloMet – storbyuniversitetet. Følgeforskningsprosjektet er initiert av programkontoret, behandlet i FoU-utvalget og styringsgruppen for DGS, og utføres av en gruppe forskere fra Senter for profesjonsstudier (SPS), Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI). I 2021 besto gruppen av Aina Landsverk Hagen (AFI), Ove Hatlevik (LUI), Hege Hermansen (SPS), Monica Johannesen (LUI), Louise Mifsud (LUI), Gudrun Rudningen (AFI), og Jannecke Wiers-Jenssen (SPS). Arbeidet koordineres fra Senter for profesjonsstudier, ved Hege Hermansen. Følgeforskningsgruppen startet sitt arbeid forsommeren 2020, og følgeforskningsprosjektet er planlagt å fortsette ut 2023.

Aina Landsverk Hagen og Gudrun Rudningen har skrevet delen om studentinvolvering (Del 5, kritiske suksessfaktorer) sammen med Hege Hermansen. Hege Hermansen har skrevet Del 1, 2, 3, resten av Del 5, og Del 6. Louise Mifsud, Ove Hatlevik og Monica Johannesen har skrevet Del 4 om digitaliseringsdimensjonen i DGS, med noen revisjoner av Hege Hermansen. Jannecke Wiers-Jenssen har skrevet deler av teksten om Område 1 (Del 3). Hege Hermansen har hatt et overordnet redaktøransvar for rapporten.

Oslo, mars 2022

1 Introduksjon

DGS representerer en betydelig satsning på utdanningskvalitet ved OsloMet. Programmet består av et relativt stort antall prosjekter og tiltak ved samtlige fakulteter og i fellesadministrasjonen, og hadde et budsjett på kr 21 268 000,- i 2021. Et hovedformål med følgeforskningsprosjektet er å sikre «at vi lærer underveis, kan justere innretningen og måten vi jobber på der det er hensiktsmessig og også bidrar til læring og kunnskapsutvikling i sektoren, nasjonalt og internasjonalt» (Behovsanalyse for følgeforskning, s.1).

I arbeidet har vi tatt utgangspunkt i behovsbeskrivelsen som følgeforskningsgruppen har mottatt fra DGS, og hatt løpende samtaler med programkontoret ved DGS, som står for den daglige driften av programmet. I behovsbeskrivelsen skisseres tre overordnede utfordringer for programmet:

- i) å velge de riktige tiltakene og prosjektene, som har størst potensial for å bidra til programmets effektmål
- ii) å lykkes med de tiltakene og prosjektene som får finansiering
- iii) å få de nødvendige endringer i OsloMet på virksomhets- og individnivå.

Disse utfordringene spenner ulike analytiske nivåer, inkludert de konkrete tiltakene og prosjektene som finansieres i regi av DGS, betingelsene for at disse tiltakene og prosjektene skal lykkes, og DGS sin posisjon som et program innenfor en større institusjonell og organisatorisk infrastruktur ved OsloMet.

Behovsbeskrivelsen sier også at følgeforskningsprosjektet skal bidra til å «belyse utfordringer og muligheter – og samle erfaringer – en slik strategisk satsning representerer i skjæringspunktet mellom utdanning og digitalisering», og bidra til «de nødvendige endringer som må til både på virksomhets- og individnivå for at effektene av programmet skal bli realisert ved OsloMet». Igjen understrekes altså at evalueringen skal inkludere både individ- og virksomhetsnivået. Behovsanalysen skisserer følgende forslag til overordnede forskningsspørsmål:

- Hva skal til for å lykkes med å realisere effektmålene i programmet Den gode studentopplevelsen?
- Hvordan kan programmet videreutvikles for å få ønsket effekt?
- Hvilke endringer må skje på organisasjons- og individnivå ved OsloMet for å få de ønskede effekter?
- Hva må programmet og andre aktører gjøre for å få til disse endringene?
- Hvordan må programmet – og samhandlingen mellom programmet og resten av OsloMet – innrettes for å få de ønskede effekter?

På grunnlag av denne behovsanalysen, samt en løpende dialog med programkontoret ved DGS om innretningen på forskningsdesignet, har vi i den første fasen av prosjektet hatt søkelys på programnivået og på DGS sin relasjon til resten av OsloMet. Det betyr at vi på dette tidspunktet ikke har fulgt opp enkelttiltak- og prosjekter, eller vurdert i hvilken grad prosjektene og tiltakene finansiert av DGS har oppnådd sine mål. Vi vil gå dypere inn i porteføljen av tiltak og prosjekter i neste fase av følgeforskningsprosjektet. I denne rapporten setter vi søkelys på følgende aspekter ved DGS:

- Operasjonalisering og diskusjon av effektmålene for DGS.
- De kritiske suksessfaktorene for DGS, slik de er definert i programdirektivet. Mer spesifikt omhandler dette i) studentinvolvering i DGS, ii) kompetanseutvikling for prosjekt- og tiltaksledere, og iii) relasjonen mellom DGS og den ordinære virksomheten (den såkalte «linjen») ved OsloMet.
- Hvordan ulike ideer om digitalisering kommer til uttrykk i DGS sin portefølje.

Effektmålene er nylig blitt revidert, og programkontoret har bedt følgeforskningsgruppen om å bidra inn i den videre operasjonaliseringen av effektmålene. Dette gjør vi i Del 3 av rapporten.

De kritiske suksessfaktorene er sentrale fordi de «viser til hva som må være på plass for at tiltak og prosjekter skal kunne gi ønskede gevinster og effekter (programdirektivet¹, s. 7). Med andre ord, så anses disse faktorene som sentrale for at DGS skal nå sine mål. I evalueringemetodikk er kritiske suksessfaktorer spesielt viktige når evalueringen skal brukes til å foreta justeringer underveis i gjennomføringen av et program. Vi diskuterer de kritiske suksessfaktorene i Del 5 av rapporten.

DGS har siden opprettelsen hatt et sterkt søkelys på digitalisering. I samråd med programkontoret er digitalisering derfor behandlet som et gjennomgående fokusområde i følgeforskningsprosjektet. Vi diskuterer digitaliseringsdimensjonen i DGS i Del 4 av rapporten.

Resten av dokumentet er strukturert som følger. I Del 2 redegjør vi for rapportens datagrunnlag. Del 3 adresserer effektmålene for DGS. Del 4 tar for seg digitaliseringsdimensjonen ved DGS. Del 5 tar for seg de kritiske suksessfaktorene for DGS, slik de beskrives i programdirektivet. Til sist følger en diskusjon og oppsummering av anbefalinger i Del 6.

¹ Programdirektivet er det sentrale styringsdokumentet for Den gode studentopplevelsen.
<https://uni.oslomet.no/dengodestudentopplevelsen/2021/10/12/oppdatert-programdirektiv-for-dgs/>

2 Datagrunnlag

I den første fasen av følgeforskningsprosjektet har vi, i samråd med programledelsen ved DGS, hatt søkelys på programnivået. Det vil si at vi har vært opptatt av den overordnede organiseringen av DGS og programmets relasjon til andre deler av OsloMet. Datagrunnlaget for analysene og anbefalingene i denne delrapporten består av dokumenter, kvalitative intervjuer og to spørreundersøkelser. Her beskriver vi datamaterialet i mer detalj.

Dokumenter

Følgeforskningsgruppen har gjennomgått styringsdokumenter for prosjekter og tiltak som er finansiert av DGS frem til juni 2021, samt to versjoner av programdirektivet og programmets nettsider. I gjennomgangen av styringsdokumentene for prosjektene og tiltakene har vi vært opptatt av tre overordnede spørsmål:

1. I hvilken grad, og hvordan, adresserer de intenderte formålene ved prosjektene/ tiltakene programmets effektmål?
2. Hvordan kommer ulike former for studentmedvirkning til uttrykk i styringsdokumentene?
3. Hvilke forståelser av digitalisering kommer til uttrykk i styringsdokumentene?

Styringsdokumentene er spesielt interessante fordi de gir et overordnet bilde av DGS sin portefølje av tiltak og prosjekter. De gir oss innblikk i hvilke konkrete aktiviteter som utføres i regi av DGS, og en forståelse av hvordan disse aktivitetene er relatert til programmets effektmål. Styringsdokumentene gir også noe informasjon om hvordan studenter er tenkt involvert i tiltakene/prosjektene, hvordan ulike tilnærminger til digitalisering kommer til uttrykk i DGS sin portefølje, og hvordan tiltakene/prosjektene er tenkt overført til linjen.

En begrensning ved styringsdokumentene er at beskrivelsene av tiltak er ganske kortfattede. En annen begrensning er at vi har analysert styringsdokumentene slik de beskriver tiltakene/prosjektene på starten av prosjekt- og tiltaksperioden, som oversendt fra DGS. Analysene reflekterer dermed ikke reelle resultater eller endringer som har oppstått etter dette tidspunktet, eller senere oppdateringer av styringsdokumentene. I løpet av 2022 vil det komme inn flere evalueringsrapporter fra tiltakene/prosjektene, og disse datakildene kan inkluderes i senere analyser.

Kvalitative intervjuer

Følgeforskningsgruppen har gjennomført semi-strukturerte, kvalitative intervjuer med ulike aktører tilknyttet DGS og/eller med sentrale roller i organisasjonen knyttet til videreutvikling av utdanningskvalitet. Hovedformålet med disse intervjuene har vært å belyse noen av de

grunnleggende spørsmålene som reises i behovsanalysen knyttet til tiltakene/prosjektene i DGS, betingelser for at de skal bidra til å styrke utdanningskvaliteten ved OsloMet, og relasjonen mellom DGS og resten av OsloMet.

Kvalitative intervjuer er blitt gjennomført med 21 personer. Bruk av kvalitative intervjuer er nyttig siden vi ønsker å innhente et bredt tilfang av perspektiver på DGS fra ulike ståsteder innenfor organisasjonen. Utvalget reflekterer at vi ønsket å samle inn synspunkter fra aktører som har ulike roller ved OsloMet og ulike relasjoner til DGS. Disse inkluderer leder av programkontoret, tre områdeledere, en tidligere områdeleder, andre medlemmer av programkontoret, samtlige prodekaner for utdanning (to av disse er også medlem av styringsgruppen i DGS), to instituttledere ved institutter som har prosjekter/tiltak finansiert av DGS, utdanningsdirektøren, en av de eksterne evaluatorene av søknader om finansiering, studentrepresentantene i styringsgruppen, to medlemmer i styringsgruppen fra sentraladministrasjonen, og programeier (fungerende rektor på intervjuetidspunktet). I de kvalitative intervjuene stilte vi spørsmål basert på følgende tematikk:

- aktørenes perspektiver på muligheter og utfordringer knyttet til DGS
- rollefordeling mellom program og linje
- involvering av studenter i gjennomføringen av programmet, og
- forankring og kommunikasjon av programmet.

Spørreundersøkelser

To spørreskjemaer har blitt sendt ut til prosjekt- og tiltaksledere.

Det første skjemaet ble utarbeidet av Asta Øvsthus Kristiansen ved programkontoret, og sendt ut til alle tiltaksledere tilknyttet Studentpakken. Studentpakken refererer til midlene som gikk til universitets- og høyskoleinstitusjoner fra regjeringen for å bedre den faglige oppfølgingen av studenter under pandemien. OsloMet mottok 11 millioner kroner.

Formålet med dette skjemaet var internevaluering, men deltakerne kunne velge å krysse av for et alternativ der de delte svarene sine med følgeforskningsgruppen. 25 av 26 respondenter valgte å dele svarene med følgeforskningsgruppen. Undersøkelsen ble gjennomført i desember 2021. Skjemaet hadde følgende hovedområder:

- kort beskrivelse av tiltaket og studentenes oppgaver
- korte evalueringer av hvordan tiltaket har fungert
- eventuell videreføring av (deler av) tiltaket
- utvikling av produkter som kan brukes av andre fagmiljøer ved OsloMet
- støtte til Studentpakken fra Fellesadministrasjonen

Det andre skjemaet ble distribuert i januar 2022 til 34 prosjekts- og tiltaksledere, basert på epostadresser oversendt fra programkontoret. 17 prosjekt- og tiltaksledere svarte på undersøkelsen. Hovedformålet ved spørreskjemaet var å få mer informasjon om

- hvordan studenter involveres i de ulike prosjektene og tiltakene
- hvordan prosjekt- og tiltaksledere har opplevd kompetanseutviklings- og nettverksbyggingsinitiativene i regi av DGS
- i hvilken grad, og hvordan, de ulike prosjektene og tiltakene er tenkt videreført i linjen
- hvordan prosjekt- og tiltaksledere opplever områdeorganiseringen

Disse punktene bidrar til å belyse de kritiske suksessfaktorene for programmet, slik de er definert i programdirektivet til DGS.

Med 17 respondenter har vi en svarprosent på 50. Fem av de 17 hadde nettopp startet opp sine tiltak/prosjekter, og flere av disse uttrykte derfor at det var utfordrende å svare på noen av spørsmålene. Vi kan ikke utelukke at resultatene hadde sett annerledes ut dersom svarprosenten hadde vært høyere. Selv om resultatene ikke nødvendigvis er representative for gruppen som helhet, kan de likevel gi relevant informasjon.

3 Effektmålene for DGS

DGS gjennomførte våren 2021 en revisjon av programmets mål. Som del av denne prosessen ble effektmålene for de tre områdene under DGS reformulert, og følgeforskningsgruppen er bedt om å bidra til den videre operasjonaliseringen av effektmålene. I denne delen presenterer vi effektmålene for hvert område slik de er beskrevet i programdirektivet, diskuterer sentrale begreper i effektmålene, ser porteføljen av tiltak og prosjekter i lys av effektmålene, og drøfter hvordan effektmålene kan måles i den neste delen av følgeforskningsprosjektet og/eller av OsloMet på lengre sikt.

Område 1 Informasjon og samhandling

Området *Informasjon og samhandling* har to effektmål:

1. Studenter opplever at informasjon er lett tilgjengelig, pålitelig og tilpasset deres behov.
2. Studenter opplever sømløse prosesser før, under og etter studieløpet.

Programdirektivet (s. 9) operasjonaliserer det første effektmålet som at «studentene får pålitelig og konsistent informasjon som er rettet inn mot deres personlige behov, slik at de vet hva som gjelder for dem på ulike tidspunkt». Det andre effektmålet operasjonaliseres ved gjennom setningen «Gode saksbehandlingsprosesser, likebehandling, tydelig i roller og ulike systemer viser den samme informasjonen. Studentene vet hvem de skal henvende seg til». Følgeforskningsgruppen vil gjerne, i dialog med programkontoret, diskutere en ytterligere konkretisering av «sømløse prosesser før, under og etter studieløpet» for å vurdere hva slags datamateriale som er egnet til å fange opp dette effektmålet.

Dette området bygger til dels på OsloMet sitt tidligere arbeid med Den digitale brukerreisen, og porteføljen består derfor av flere prosjekter rettet mot å digitalisere og effektivisere administrative rutiner knyttet til utdanningsvirksomheten. På intensjonsnivå fremstår dette området som om det har en høy grad av sammenheng mellom effektmål og tiltakene/prosjektene, i den forstand at prosjektene er tydelig innrettet mot å forbedre og systematisere studenters tilgang til studieinformasjon. Siden mange av prosjektene og tiltakene er rettet mot enten hele eller relativt store deler av studentpopulasjonen, er det sannsynlig at de kan få innvirkning på betydelige deler av institusjonens virksomhet.

Samtidig er effekten av denne type prosjekter og tiltak delvis avhengig av hvordan de tas opp i administrasjonen på fakultets- og instituttnivå, og i hvilken grad nye systemer ledsages av endring i eksisterende arbeidsrutiner. Mer generelt kan digitaliseringssatsinger føre til at spenninger oppstår mellom sentralisert initierte prosjekter og arbeidsrutiner på lavere nivåer

i organisasjonen (Rasmussen & Ludvigsen, 2009). Digitalisering av informasjon og samhandling kan føre til at brukere opplever at det blir for mange ulike digitale tjenester/plattformer å forholde seg til. Introduksjon av nye systemer og rutiner kan også utløse et opplæringsbehov blant ansatte og/eller studenter, eller utløse nye manuelle arbeidsoppgaver. Generelt vil en forutsetning for at slike prosjekter lykkes ofte være et godt samspill mellom teknologiske, organisatoriske og menneskelige faktorer, som kan være utfordrende å få til i store, komplekse organisasjoner (Wainwright & Waring, 2004). Vi ser også i tidligere forskning hvor avgjørende det er at ansatte og studenter som selv skal *bruke* digitale verktøy og teknologier, er direkte involvert i utviklingen av brukergrensesnitt og strategier for innføringen av digitale systemer og tjenester i organisasjonen (Bygdås et al. 2019).

De to effektmålene vektlegger studentenes opplevelse av informasjon og samhandling i møte med OsloMet. Flere av prosjektene/tiltakene er rettet mot hendelser som studentene gjennomgår en eller få ganger i løpet av studiene (for eksempel innlevering av politiattest eller oppmøteregistrering). For å fange opp endringer over tid, trenger man derfor datamateriale som kan sammenlikne tidligere studentkull, altså de som studerte før endringen ble innført, med studentkull som startet etter at endringen ble innført. For Område 1 vil spesielt Studiestartundersøkelsen og Studiebarometeret være aktuelle for å spore endringer i studentenes opplevelser over tid, da de inkluderer spørsmål som er med på å belyse denne tematikken.

Samtidig kan det være utfordrende å påvise kausale sammenhenger, blant annet fordi det kan være andre forhold enn prosjekter og tiltak i regi av DGS som bidrar til endringer i tilfredshet. For å kunne følge opp resultater knyttet til disse effektmålene over tid, også etter at DGS formelt er avsluttet, vil det være viktig at spørreundersøkelsene inkluderer spørsmålsbatterier som gir tilstrekkelig innsikt i studentenes opplevelser slik de uttrykkes i effektmålene.

En mer utfyllende redegjørelse for hvordan effektmålene for Område 1 kan undersøkes gjennom slike spørreundersøkelser finnes i vedlegg 1 til denne rapporten.

Studentenes opplevelse av en tilgjengelig, pålitelig og sømløs informasjonsflyt vil avhenge av at digitale informasjonssystemer står i et godt samspill med sosiale og organisatoriske kontekster. Et kritisk punkt for dette samspillet er når nye rutiner er ferdig med utviklings- og piloteringsfasen og skal overføres til linjen. I et følgeforskningsperspektiv kan det derfor være aktuelt å undersøke utvalgte prosjekter/tiltak i det de overføres til ordinær linjedrift.

Område 2 Faglig kvalitet, læringsmiljø og trivsel

Området *faglig kvalitet, læringsmiljø og trivsel* har følgende tre effektmål:

1. Studenter opplever høy kvalitet i undervisning og vurdering
2. Studenter opplever høy mestring
3. Studenter opplever innflytelse og et godt læringsmiljø

I programdirektivet (p. 10) operasjonaliseres disse effektmålene som følger: 1) «God kvalitet på faglig materiale, formidling, vurdering og verktøy for å sikre at studentene oppnår relevante praksisplasser og arbeid. Studentene opplever at de blir i stand til å bidra med noe nytt og verdifullt i arbeidsmarkedet»; 2) «Studentene yter sitt beste faglig ut fra deres egne forutsetninger ved at OsloMet tilrettelegger for at studentene kan fungere studiemessig», og 3) «Studentene opplever fellesskap, trygghet og trivsel i sitt læringsmiljø. De opplever at de blir sett, hørt og ikke føler avmakt ovenfor egen situasjon. Læringsmiljø viser til Kunnskapsdepartementet sitt læringsmiljøbegrep som omfatter fysisk, psykososialt, organisatorisk, digitalt og pedagogisk læringsmiljø».

Sentrale begreper knyttet til disse effektmålene er altså *kvalitet* i undervisning og vurdering, *mestring*, *innflytelse* og *læringsmiljø*.

Kvalitetsbegrepet har lenge stått sentralt i nasjonale og lokale strategier for utvikling av universiteter og høyskoler. I forskningslitteraturen er det vanlig å skille mellom inntakskvalitet (for eksempel studenters karaktersnitt fra videregående), resultatkvalitet (for eksempel karakter etter bestått studium) og prosesskvalitet, som omhandler kvaliteten på undervisnings, veilednings- og opplæringstilbudet, og kvaliteten på studentenes eget læringsarbeid (Hatlevik, 2016, s. 197). DGS sin operasjonalisering av kvalitet kan primært forstås som en form for prosesskvalitet.

Forskningslitteraturen om hva som kjennetegner «god» undervisning er svært omfattende, og det er ikke mulig å gjengi denne utfyllende her. Imidlertid er det mulig å identifisere noen grunnleggende prinsipper som det er bred enighet om i forskningsfeltet (Biggs, 1999; Black & Wiliam, 1998; Damsa, m.fl., 2015; Deci & Ryan, 2008; Hattie, 2008; Nerland & Prøitz, 2018; Schunk & Zimmerman, 2012). Her oppsummerer vi disse prinsippene som følger:

Vi lærer best når vi...

- a. ...har tydelige målsetninger med læringsarbeidet.
- b. ...ser klare sammenhenger mellom læringsmål, vurderingsformer og undervisningsaktiviteter.
- c. ...ser relevansen og betydningen av læringsarbeidet utover å «stå på eksamen».

- d. ...opplever motivasjon og mestring.
- e. ...kan relatere ny kunnskap til noe vi allerede vet.
- f. ...kan sette ny kunnskap inn i en større sammenheng.
- g. ...blir innviet i profesjons- eller disiplinspesifikke tenkemåter.
- h. ...tar kunnskap i bruk ('studentaktive læringsformer').
- i. ...får muligheter til å bearbeide og utvikle kunnskap i samarbeid med andre.
- j. ...er bevisst på egne kunnskaper (meta-kognisjon).
- k. ...er bevisst på egne arbeidsmåter og kan justere dem om nødvendig (selvregulering)
- l. ...får tilbakemeldinger som hjelper oss videre i læringsprosessen (formativ vurdering).
- m. ...opplever et trygt læringsmiljø som tilrettelegger for utforskende læringsprosesser.
- n. ...har en dybdetilnærming til læring (ofte kontrastert til «overfladisk pugging»).

OsloMet kjennetegnes av å ha mange utdanningsprogrammer som er rettet mot bestemte profesjoner/yrker. Denne type utdanningsprogrammer skiller seg fra disiplinutdanninger ved at de er tettere koblet til en bestemt yrkesutøvelse, at deler av utdanningen skjer i arbeidslivet (f.eks. praksisperioder), og at utdanningene er sammensatt av et mangfoldig kunnskapsgrunnlag der studentene møter ulike disiplin-fag i tillegg til profesjonsfag og trening i praktiske ferdigheter. I slike kontekster vektlegges også (Hatlevik, 2016):

- a. studentenes evne til å se meningsfulle sammenhenger mellom ulike kunnskapsformer.
- b. tydelige koblinger mellom campusbasert og arbeidslivsbasert utdanning.
- c. veiledningskompetanse hos praksisveiledere.
- d. systematisk bearbeiding av praksiserfaringer for studenter.
- e. tydelig progresjon i utvikling av praktiske ferdigheter, fra lav til høy grad av kompleksitet.

Mestringsbegrepet er også sammensatt og i forskningslitteraturen operasjonaliseres dette begrepet på flere måter. Dette omfatter for eksempel mestringstro (troen på at det er sannsynlig at man vil få til noe), evne til regulering av egen adferd og tankemønster, om vi tror at våre egne evner og ressurser faktisk utgjør en forskjell i en læringsprosess, og mestring av stress og emosjonelle utfordringer (Svartdal, 2018). Felles for disse tilnærmingene er at de vektlegger individets evne til å aktivt håndtere ulike psykologiske prosesser, situasjoner og utfordringer. DGS sin operasjonalisering legger i tillegg vekt på betydningen av at studenters mestring skal sees i lys av *deres egne forutsetninger* og at OsloMet tilrettelegger for at studentene kan *fungere studiemessig*. Dette peker mot at institusjonen har et ansvar for å kartlegge studenters faglige forutsetninger og tilpasse undervisningen i tråd med dette.

Innflytelse og å «bli sett» knyttes ofte til studenters muligheter til å gi tilbakemeldinger på og påvirke utviklingen av eget utdanningsløp (Darwin, 2016). I praksis vil dette typisk handle om at evalueringer brukes til å innhente informasjon om hvordan undervisningen fungerer, og at denne informasjonen deretter brukes til å justere undervisningen. Et sentralt premiss for at studentene skal oppleve dette som reell innflytelse er at de får informasjon om hvordan tilbakemeldingene de har gitt har blitt fulgt opp. Når studenter ikke mottar slik informasjon, kan evalueringer oppfattes som meningsløst byråkrati og gi en følelse av avmakt.

Læringsmiljø er et bredt og til dels diffust begrep, og Kunnskapsdepartementets definisjon favner ulike aspekter: fysiske, psykososiale, organisatoriske, digitale og pedagogiske læringsmiljøer.

I porteføljen til DGS er det relativt få tiltak og prosjekter som er innrettet mot det *fysiske* læringsmiljøet, og vi går derfor ikke inn i dette i detalj her. Sentrale aspekter knyttet til det *pedagogiske* læringsmiljøet er redegjort for ovenfor.

Det *digitale* læringsmiljøet ved UH-institusjoner har ulike dimensjoner, som vi grovt sett kan inndele i administrative rutiner og pedagogiske praksiser. Administrative rutiner tilhører Område 1 i DGS. I den pedagogisk orienterte forskningslitteraturen er et grunnleggende premiss at digitale teknologier har potensial til å undergrave, støtte opp om, eller transformere eksisterende undervisningspraksiser (Säljö, 2010), og at introduksjon av nye digitale verktøy i undervisningen forutsetter grundige analyser av hvordan verktøyene skal samspille med pedagogiske prinsipper og det faglige innholdet i undervisningen. Hvilken rolle digital teknologi får i undervisning avhenger av en rekke ulike faktorer, bl.a.:

- a) hvilke muligheter og begrensninger som følger selve teknologien
- b) i hvilken grad bruk av teknologien integreres med prinsipper for læringsfremmende undervisning
- c) i hvilken grad teknologien transformerer representasjoner av kunnskap (f.eks. gjennom virtuell virkelighet og simuleringer)
- d) hvordan ulike teknologier samspiller med hverandre (f.eks. om plattformer som Canvas og Inspira «snakker sammen»)
- e) hvordan teknologier endrer samhandlingsmønstre mellom undervisere, studenter og det faglige innholdet i undervisningen.

En typisk utfordring knyttet til bruk av digital verktøyer i undervisning er at teknologien ikke settes i sammenheng med det faglige innholdet og pedagogiske prinsipper, og dermed ikke fått realisert potensialet for å støtte studenters læring (NIFU, 2022).

Det *psykososiale* læringsmiljøet inkluderer faktorer som studenters opplevelse av motivasjon og mestring, tilgang til sosiale og faglig-sosiale møteplasser, og underviseres tilrettelegging

for samhandling i undervisningssituasjoner. Læringsmiljøutvalget ved OsloMet fremhever følgende punkter fra OsloMets Handlingsplan for utdanning (s. 2):

- Sikre at alle studenter får en god start på studentlivet, og raskt involveres i faglige og sosiale fellesskap
- Sikre et kollegialt fellesskap for studenter og medarbeidere, og etablere arenaer for samarbeid, læring og faglig utvikling.

Det *organisatoriske* læringsmiljøet kan til dels knyttes til organisatoriske og administrative rutiner. I et pedagogisk perspektiv peker det organisatoriske læringsmiljøet mot behovet for helhet og sammenheng i ulike deler av studiene. Det kan for eksempel handle om sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelser, vurderingsformer og undervisningsaktiviteter (Biggs, 1999) eller mellom ulike læringsarenaer og kunnskapsformer i utdanningsløpet (Hatlevik, 2014; Smeby & Heggen, 2014). Læringsmiljøutvalget vektlegger den første betydningen i sin aktivitetsplan, som bygger på OsloMets Handlingsplan for utdanning (s. 2):

- Sikre sammenhengen mellom læringsutbyttebeskrivelser, arbeids- og vurderingsformer i emner og studieprogram som helhet

Alle tiltakene/prosjektene under Område 2 kan sies å være i tråd med effektmålene på intensjonsnivå, i den forstand at aktivitetene er tenkt å bidra til utdanningskvalitet ved OsloMet og til studentenes læringsmiljø. Det er likevel utfordrende å se tydelige sammenhenger mellom tiltakene/prosjektene under Område 2 og effektmålene *på virksomhetsnivå*. Dette handler delvis om at effektmålene er svært omfattende, som illustrert i omtalen av målformuleringene ovenfor. Samtidig preges en del av tiltakene i Område 2 av å være relativt små, og det er knyttet usikkerhet til hvordan resultatene fra tiltakene skal videreføres og om de vil få betydning utover enkeltemner/bestemte fagmiljøer.

Det er også *stor bredde på den faglige innretningen* på tiltakene/prosjektene, til tross for noen tematiske berøringspunkter på tvers av porteføljen (f.eks. bruk av studentmentorer og språkutvikling). Dette kan gjøre det utfordrende å utnytte mulige synergieffekter, eller å tilrettelegge for oppskalering.

En annen faktor for Område 2 er avhengigheten til faglig linje. Bærekraftig utvikling av undervisningskvalitet på institusjonsnivå forutsetter bred involvering av fagmiljøer, evnen til å sette prinsipper for god undervisning inn i helhetlig sammenheng, og tett oppfølging i linjen. Noen relevante spørsmål her er

- i hvilken grad og hvordan tiltakene/prosjektene under Område 2 opererer i et samspill med utdanningsledelse/ utviklingsarbeid på deres respektive enheter,
- hvordan prosjekt- og tiltaksledere kan trekke på andre institusjonelle ressurser for utdanningskvalitet som eksisterer ved OsloMet (f.eks. DIGIN, DIKU-finansierte

- utviklingsprosjekter, kollegiet for meritterte undervisere, erfaringer fra andre fagmiljøer ved OsloMet som har jobbet med tilsvarende tematikk), og
- i hvilken grad resultatene fra tiltakene/prosjektene er relevante for andre fagmiljøer.

Dersom aktivitetene i DGS ikke er tett koblet til utdanningsstrategiske prioriteringer på fakultet- og instituttnivå, kan DGS primært oppfattes som et sted der man kan få midler når finansiering ikke er tilgjengelig i linjen, som noen av våre intervjudeltakere har formulert det. Dette er et spørsmål om den strategiske innretningen på DGS og avhengigheten av programmet til andre deler av OsloMet, og ikke hvorvidt tiltakene/prosjektene *i seg selv* er vellykkede.

Implikasjonene av disse problemstillingene kan adresseres på to nivåer: Innenfor dagens rammer for DGS kan man vurdere om fremtidige utlysninger skal være mer tematisk spissede, eller om det vil være relevant å differensiere utlysningene for hvert område. Mer konkret kan man for eksempel si at man ønsker å samle tiltak/prosjekter som er innrettet mot samme problemstilling/fenomen, og som retter seg mot et smalere aspekt av utdanningskvalitet. Man vil da potensielt kunne få større virkning fra disse aktivitetene inn i organisasjonen/på institusjonsnivå. Ved en slik tematisk konsentrasjon, kan man også i større grad innrette kompetanse- og nettverksbyggingstilbud for prosjekt- og tiltaksledere mot den faglige tematikken i tiltakene/prosjektene. Her kan det være aktuelt å trekke inn ressurser fra andre relevante fagmiljøer ved OsloMet (f.eks. meritterte undervisere, DIKU-prosjekter, andre pedagogiske utviklingsprosjekter som ikke gjennomføres i regi av DGS, utdanningsforskere fra LUI). Man kan også re-vurdere størrelsen på tiltakene/prosjektene som får finansiering, eventuelt balansen mellom mindre tiltak og større prosjekter, slik at man får en kritisk masse av tiltak/prosjekt innenfor et faglig tema.

Dersom man skal se utover dagens rammer for DGS, bør det vurderes om aktivitetene som ligger under Område 2 kan utformes på en måte som bringer tiltakene/prosjektene i tettere samspill med utdanningsstrategiske prioriteringer i faglig linje, og/eller i større grad retter seg mot utfordringer som er identifisert på programnivå. Kunnskapsgrunnlaget for DGS er til dels utformet basert på data på institusjonsnivå. Imidlertid er det store variasjoner på tvers av utdanningsprogrammer knyttet til f.eks. frafall og studentenes opplevelse av utdanningskvalitet. Dersom man i større grad baserer utlysninger på analyser knyttet til programnivå, kan det være større muligheter for at aktivitetene blir treffsikre og fører til resultater som gir utslag på målinger av studenters gjennomføring, læringsutbytte eller tilfredshet.

Område 3 Etter- og videreutdanning

Området *etter- og videreutdanning* har ett effektmål:

1. EVU-tilbud er attraktive i arbeidslivet og hos studenter.

I programdirektivet (s. 10) operasjonaliseres dette effektmålet som følger: «EVU tilbud er etterspurt og er tilpasset arbeidslivets behov. Oppdragsgiver har god betalingsvillighet for å ha EVU-plasser ved OsloMet, god inntakskvalitet gjennom høyt antall søkere». Det spesifiseres videre at videreutdanningstilbudene skal oppleves som «godt organiserte og relevante».

Attraktivitet forstås både i relasjon til inntakskvalitet (søkere, betalingsvillighet) og prosesskvalitet (godt organiserte og relevante utdanninger). Inntakskvalitet kan undersøkes gjennom analyser av søkere per studieplass og tall for gjennomføring og frafall, og det kan også være aktuelt å analysere profilen på søkere for å se hvilke deler av arbeidsmarkedet man treffer, eller eventuelt ikke treffer, med EVU-tilbud. Prosesskvalitet kan for eksempel undersøkes gjennom emneevalueringer.

Porteføljen innenfor Område 3 er i betydelig grad rettet mot digitaliseringsinitiativer som har som formål å gjøre EVU-tilbudene mer fleksible og utformet innenfor bestemte prinsipper for nettbasert pedagogikk. Dette kan forstås som en operasjonalisering av at tilbudene skal være *tilpasset arbeidslivets behov*. Samtidig kan heldigitale læringsmiljøer være utfordrende å håndtere for fagområder der praktiske og relasjonelle ferdigheter står sentralt, som er tilfelle i mange av OsloMet sine utdanninger. Det kan altså oppstå spenninger når *fleksibilitet* og *kvalitet* skal sees i sammenheng.

Område 3 har tematiske berøringspunkter med Område 2, i den forstand at effektmålet er indirekte innrettet mot studiekvalitet. Det er rimelig å anta at attraktivitet og etterspørsel til dels vil styres av faktorer som det pedagogiske, digitale og psyko-sosiale læringsmiljøet, som diskutert under Område 2. Samtidig er Område 3 smalere enn Område 2. Dette gjør at tiltakene/prosjektene innenfor Område 3 står overfor noen felles kontekster og faglige problemstillinger, som at studenter innenfor EVU-feltet typisk vil håndtere studier i tillegg til full jobb og familie, at relevanskravet vil være enda mer presserende enn i grunnutdanningene, og at studentgruppen ofte vil ha omfattende praktisk erfaring med seg inn i studieløpet. Dette gir muligheter for å utvikle kompetanseutviklingstilbud som er innrettet mot EVU-feltets særegne rammebetingelser og utfordringer.

Oppsummering: Områdeorganiseringen i DGS og effektmålene

Tiltakene/prosjektene innenfor DGS ser ut til å ha en god grad av sammenheng med effektmålene på *intensjonsnivå*. Vi må understreke at vi kun har forholdt oss til prosjektene og tiltakene slik de er formulert i styringsdokumentene i versjonene som er oversendt fra DGS.

Samtidig ser vi at effektmålene innenfor de tre områdene varierer med tanke på faglig innretning og konkretiseringsnivå, og på hvilke avhengigheter områdene har i relasjon til andre deler av OsloMet. Dette får implikasjoner for hvordan vi kan forstå programmets muligheter for å påvirke utvikling av utdanningskvalitet på *institusjonsnivå*.

Område 1 kjennetegnes av en vektlegging av digitalisering og effektivisering av studieadministrative systemer, og det at området er forankret i Den digitale brukerreisen skaper en grad av koherens innad i porteføljen. I et organisatorisk perspektiv, fremstår det også som hensiktsmessig at slike utviklingsprosesser drives av sentralt nivå. Selv om tiltakene/prosjektene står i ulike former for avhengighetsforhold til fakultets- og instituttnivå, vil det å utvikle, pilotere og implementere slike systemer nødvendigvis måtte koordineres sentralt. I intervjumaterialet er det derimot noen informanter som stiller spørsmål ved hvorfor tiltakene/prosjektene under Område 1 ligger under DGS, og ikke i den ordinære linjevirkomheten. Disse spørsmålene er motivert av at flere av aktivitetene under =mråde 1 ville ha blitt gjennomført uavhengig av om DGS eksisterte som program. Et spørsmål i vurderingen av programorganiseringen blir da hva slags merverdi prosjekt- og tiltaksledere opplever av å være del av DGS, og hva som skiller studieadministrative aktiviteter som ligger under DGS og de som ikke gjør det.

Område 2 kjennetegnes av at effektmålene i faglig forstand er svært omfattende, og aktivitetene griper også inn i en del av virksomheten med høy organisatorisk kompleksitet. Dette ser man for eksempel gjennom definisjonen av *læringsmiljø*, som inkluderer fysiske, digitale, pedagogiske, psykososiale og organisatoriske aspekter. Dette gjør også at avhengighetsforholdene som oppstår i relasjon til andre deler av OsloMet er komplekse. En stor forskningslitteratur peker mot at det er akademiske fagmiljøer som er den sentrale driveren i utvikling av undervisningskvalitet, og at utdanningsledelse lokalt/i linjen er en svært viktig komponent for å støtte opp under bærekraftige utviklingsprosesser som gir resultater over tid (Elken m. fl. 2020, Mårtensson; Roxå & Stensaker, 2012; Stensaker m. fl., 2017). I dette perspektivet fremstår en del av tiltakene under Område 2 som relativt små, og med til dels løse koblinger til de andre delene av virksomheten i faglig linje. I utgangspunktet skal alle tiltak og prosjekter forankres i faglig linje på søknadstidspunktet. Her vil det i praksis være variasjon innad i porteføljen, og vi registrerer at f.eks. mentorordningen ved sykepleierutdanningen ser ut til å ha sterk lokal forankring og godt potensial for oppskalering og overføring til andre fagmiljøer. Intervjumaterialet vårt peker mot en relativt svak grad av

forankring av DGS i faglig linje ved fakultetene, og at en måte DGS oppfattes på er som en finansieringskilde man kan gå til når faglig linje ikke stiller midler til disposisjon/ikke ønsker å prioritere det foreslåtte tiltaket/prosjektet. En mer ønsket situasjon ville være at DGS fremstår som et av flere viktige verktøy for utdanningsledere på fakultets- og instituttnivå i strategisk utvikling av undervisningskvalitet.

Område 3 kjennetegnes av effektmål som er relativt avgrenset, i den forstand at effektmålene både er relativt konkrete og er avgrenset til en bestemt del av utdanningsvirksomheten ved OsloMet som formes av andre faglige og økonomiske logikker enn grunnutdanningene. Dette gir prosjekt- og tiltaksledere innenfor dette området noen felles referansepunkter, selv om arbeidsmarkedene man innretter seg mot og fakultetenes organisering av EVU-virksomheten kan variere stort. I spørreundersøkelsen blant prosjekt- og tiltaksledere uttrykker flere respondenter at DGS fyller en faglig rolle innenfor dette feltet, og i intervju materialet vårt argumenterer noen informanter for at det er nyttig at DGS har en koordinerende institusjonell rolle. Her vektlegges det også at Område 3 er godt tilpasset utlysningsmodellen som i stor grad er premissgivende for organiseringen av DGS. Det kan være utfordrende å finne midler i faglig linje til opprettelse av nye studietilbud innenfor EVU-feltet. DGS tilbyr en mulighet for å utforske nye muligheter uten at det innebærer for høy risiko, samtidig som det er en relativt tydelig vei til forankring i linjen: dersom utdanningstilbudet har tilstrekkelig etterspørsel, vil det være økonomisk levedyktig på sikt. Samtidig er noen av våre informanter opptatte av at fakultetene må få beholde sin faglige-pedagogiske autonomi i utviklingen av EVU-tilbud, og at ulike former for profesjonsutøvelse kan kreve ulike tilnærminger til utformingen av utdanningstilbud.

Effektmålene i Område 3 setter søkelys på studentopplevelsen gjennom betalingsvillighet blant arbeidsgivere og attraktivitet blant studenter målt gjennom søkertall. Man kan stille spørsmål ved hvorfor effektmålene for Område 2 i mye større grad enn Område 3 eksplisitt vektlegger undervisnings/prosesskvalitet, siden begge områdene i stor grad retter seg mot undervisningsaktiviteter. Imidlertid er det rimelig å anta at attraktivitet blant arbeidsgivere og studenter til en viss grad vil gjenspeile faktorer knyttet til undervisnings/prosesskvalitet.

4 Digitaliseringsdimensjonen i prosjekter og tiltak under DGS

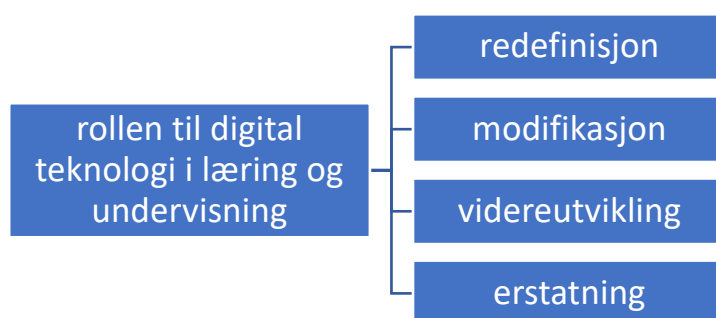
Introduksjon

Både nasjonalt og internasjonalt pågår det en stadig digitalisering av høyere utdanning. Dette gir seg utslag i økt bruk av digital teknologi i undervisning og læring på universiteter (Henderson, Selwyn & Aston, 2017). Det gir også mulighet for EVU-tilbud gjennom nettbasert opplæring (Kaplan & Haenlein, 2016). Dagens teknologiske løsninger gjør det mulig å utvikle og tilby kurstilbud som er fleksible når det gjelder lokasjon, dimensjonering og skalering, i et kontinuum fra Small Private Online Courses (SPOCs) til Massive Open Online Courses (MOOCs).

De siste ti-årene har en rekke institusjoner utviklet strategier for digitalisering av høyere utdanning. OsloMet har utformet en *Strategi for digital transformasjon 2018–2024* (OsloMet, 2018). *Programplanen for Den gode studentopplevelsen* (DGS) har som mål å bidra til engasjerte studenter som opplever at digital teknologi gjør det enklere for dem, samt at digital teknologi kan frigjøre tid for ansatte. På den måten er DGS i tråd med OsloMets egen strategi for digital transformasjon.

Henderson et al. (2017) har undersøkt studenters oppfatning av nyttig digital teknologi i undervisning og læring i høyere utdanning. Studentene trakk frem flere forhold. Nesten halvparten av studentene vektla systemer for organisering og styring av studielogistikken (f.eks. læringsplattformer, «learning management systems»). En av tre var opptatt av fleksible løsninger (f.eks. bærbar datamaskin eller tilgang til biblioteksdata-baser) og praksiser som gjorde at studentene sparte tid (f.eks. notat eller digitale oppgaver). Nesten en av tre trakk også frem behovet for støtte til å repetere tidligere materiale eller få gjennomgå materiale som ikke var dekket i undervisningen.

I 2006 ble SAMR introdusert som en modell for å identifisere hvordan lærere velger ut, bruker og vurderer teknologi i undervisning (Hamilton, Rosenberg & Akcaoglu, 2016). SAMR består av fire nivåer, som peker mot ulike grader av transformasjon av den opprinnelige lærings-situasjonen ved bruk av teknologi. Disse nivåene betegnes som *substitution* (erstatning), *augmentation* (videreutvikling), *modification* (modifikasjon) og *redefinition* (redefinisjon).



På det laveste nivået brukes teknologi på en måte som erstatter analoge arbeidsmåter, men ikke tilfører noe nytt (også kjent som «å sette strøm på papir»). De tre øvrige nivåene peker mot en gradvis transformasjon der teknologien bringer med seg nye funksjoner og muligheter for å videreutvikle rammevilkårene for en gitt lærings situasjon. Modellen har også noen begrensninger, ved at den ikke tar høyde for kontekstuelle faktorer eller detaljene i samspillet mellom teknologiske verktøyer og mennesker. Imidlertid kan den være velegnet for en overordnet analyse av hvordan teknologi settes i spill i ulike utviklingsprosesser. Det er også en begrensning at analysene i Del 4 er basert på tilgjengelig dokumentasjon i form av tiltaks- og prosjektbeskrivelser (styringsdokumenter). Faktisk bruk av teknologiske verktøy kan dermed se annerledes ut enn det som gjenspeiles i denne rapporten.

Metode

Vi har gjort en innholdsanalyse av tilgjengelig prosjekt- og tiltaksbeskrivelser. Innholdsanalyse er en systematisk metode som muliggjør en transparent analyse av prosjekt- og tiltaksbeskrivelser. I denne delen av rapporten har vi tatt utgangspunkt i en abduktiv tilnærming hvor kategoriene og temaene er hentet ut fra datamaterialet, men samtidig har vi også brukt to kategorier – digitalisering og studentmedvirkning – som er sentrale i formålet med DGS.

Innholdsanalysen bestod av to deler. Den ene delen var analyse av tiltakene i lys av hvilke begreper og temaer som kan leses ut fra prosjekt- og tiltaksbeskrivelsene. Følgende kategorier ble utviklet: yrkesrettet, informasjon, infrastruktur, transformasjon, trivsel, digital kompetanse og digital samhandling. Den andre delen besto i å lese og kategorisere prosjekt- og tiltaksbeskrivelsene ut fra informasjonen de inneholder om studentmedvirkning og digitalisering, siden disse to aspektene er sentrale for DGS. Studentmedvirkning ble også analysert etter hvor i prosessen studentene ble involvert – ved oppstart, i utviklingen, i digitaliseringen, ved utprøvingen eller ved evaluering. Digitalisering ble også kategorisert etter kodene *kontekstbaserte* eller *tverrkontekstuelle*. Mens *kontekstbaserte* digitale ressurser primært kan brukes i en bestemt faglig kontekst, er *tverrkontekstuelle* digitale ressurser i større grad overførbare til ulike faglige kontekster.

I denne delen av rapporten belyser vi følgende spørsmål:

1. Hvilken rolle har digital teknologi i de aktuelle prosjektene og tiltakene?
2. På hvilke måter er studentene involvert i arbeidet med digitalisering?

Slutningene er basert på tilgjengelige prosjekt- og tiltaksbeskrivelser. Noen tiltak hadde fylldige beskrivelser, mens andre beskrivelser var ganske knappe. Dette vil nødvendigvis ha betydning for våre analyser og slutninger.

Følgende dokumenter ble brukt som grunnlag for evalueringen (se tabell nedenfor). Det er kun tatt utgangspunkt i dokumentene som var tilgjengelige ved rapportskrivingsdato. En kort oversikt over prosjekter, delprosjekter og tiltak finnes i vedlegg 2.

Område 1	Informasjon og samhandling
Prosjekt_1 (O1_P1)	Arbeidslivsportalen
Prosjekt_2 (O1_P2)	Avtaler på nett
Prosjekt_3 (O1_P3)	Søknad om tilrettelegging i utdanningsløpet
Område 2	Faglig kvalitet, læringsmiljø og trivsel
Prosjekt_1 (O2_P1)	Klar for arbeidslivet
Prosjekt_2 (O2_P2)	Introduksjon for nye studenter
Tiltak_1 (O2_T1)	Utvikling av tilbakemeldingskompetanse
Tiltak_2 (O2_T2)	Spillmodul for kritisk tenkning
Tiltak_3 (O2_T3)	Digitalt lese- og skrivekurs
Tiltak_4 (O2_T4)	Peer Assisted Learning (PAL)
Tiltak_5 (O2_T5)	Norsk på nett
Tiltak_6 (O2_T6)	Mentorordning for læring og trivsel
Tiltak_7 (O2_T7)	COIL-Online utveksling
Tiltak_8 (O2_T8)	The measure- Participatory Design
Tiltak_9 (O2_T9)	Bedre studentopplevelse
Tiltak_10 (O2_T10)	Språklig kvalitetssikring BLU
Område 3	Fleksibelt utdanningstilbud innen etter- og videreutdanning
Prosjekt_a (O3_Pa)	Markedsføring og salg av EVU
Tiltak_1 (O3_T1)	TDK Pilotprosjekt for digitalt EVU tilbud innen estetiske fag
Tiltak_2 (O3_T1)	HV Fleksibelt digitalisert 5 stp engelskspråklig tilbud
Tiltak_3 (O3_T1)	SAM Digital læringsstøtte for prosjektledelse
Tiltak_4 (O3_T1)	TDK Microemner på Makerspace
Tiltak_5 (O3_T1)	Digitalisering av deler av ledelse i norsk arbeidslivsmode
Tiltak_7 (O3_T1)	Digitalisering av emnet "Bærekraftig ledelse"
Tiltak_8 (O3_T1)	Teknisk pedagogisk infrastruktur

Analyse

Teknologiens rolle

Flere av prosjektene og tiltakene på tvers av de tre områdene har som fokus å utarbeide digitalt lærings- og informasjonsmateriell for studenter (for eksempel "Bedre studentopplevelse"; "Spillmodul for kritisk tenkning"; "Norsk på nett"; "Utvikling av tilbakemeldingskompetanse").

Noen av tiltaksbeskrivelsene innenfor Område 3 ser ut til å være rettet mot å tilpasse eksisterende undervisningsopplegg til EVU. Samtidig er det sannsynlig at dette også vil kunne innebære endringer i pedagogiske tilnærminger. Det er to tiltak hvor det lages flere emner av mindre omfang i studiepoeng, ofte omtalt som mikroemner. I en tiltaksbeskrivelse sies det at man vil ta i bruk læringsanalyse og mulighet for tilbakemeldingsløyper. Det er ikke klart fra dokumentasjonen som er tilgjengelig hvilke muligheter læringsanalyse gir for oppfølging og vurderingsformer i emnet, eller når det gjelder overføring til andre emner.

I Figur 1 nedenfor brukes en ordsky for å illustrere omfanget til noen av rollene teknologi ser ut til å bli tillagt i DGS. Størrelsen på ordene er basert på hvor mange prosjekt/tiltak som kan kategoriseres med ordene. Det er en rekke prosjekt/tiltak som har hovedvekt på det å gi studenter tilgang til informasjon (for eksempel om fag, emner, rettigheter eller søknadsprosedyrer) eller det å ta i bruk infrastruktur. For eksempel handler flere av delprosjektene innenfor Område 1 om informasjon og bruk av infrastruktur. Det er noen prosjekter/tiltak som er yrkesrettet, og dette er særlig aktuelt for Område 3 (EVU). Videre er det prosjekter/tiltak som ønsker å bidra til trivsel, kompetanseutvikling, transformasjon, og samhandling. Ett eksempel på kompetanseutvikling, er et tiltak fra Område 2 hvor studentene jobber med å lære seg akademisk skriving i et digitalt lese- og skrivekurs. Dette er også et tiltak som kan bidra til samhandling, fordi studentene skal jobbe sammen på dette emne.



Figur 1: Illustrasjon av ulike roller teknologien inntar i tiltakene og prosjektene i DGS.

Kontekstbaserte versus tverrkontekstuelle prosjekt og tiltak

Analysene av teknologiens rolle viser også at mens noen prosjekter og tiltak er kontekstbaserte, er det andre som i større grad har overføringsverdi på tvers av studier. Flere av tiltakene er kontekstbaserte (for eksempel materiell utviklet for sykepleiestudenter) og har dermed noe begrenset overføringsverdi for andre studier. Andre tiltak har en relativt høy grad av overføringsverdi, som for eksempel PAL, hvor "viderekomne studenter leder studiegrupper for førsteårsstudenter i samme fag".

De tre prosjektene i Område 1 kan beskrives som tverrkontekstuelle i den forstand at de brukes på tvers av fag. Et eksempel er prosjektet "Tilrettelegging i studiesituasjonen" fordi dette kan være aktuelt for studenter uavhengig av tilknytning til institutt eller nivå. Et annet eksempel er delprosjektet "Avtaler på nett", fordi det gjelder alle studenter som skal ha utviklingsavtaler. Et tredje eksempel er "Klar for arbeidslivet" fordi det finnes behov om karriereaktiviteter på tvers av fagfeltene.

Et annet eksempel er tiltaket "Digitalt lese- og skrivekurs", som er et akademisk samarbeidsskrivingstiltak via ulike digitale plattformer (Zoom eller Canvas) samt et digitalt samskrivingsverktøy. Selv om tiltaket i utgangspunktet er basert i barnehagelærer-utdanningen, er dette tiltaket også aktuelt for andre fagmiljøer.

Det er også noen tiltak innenfor Område 3 som kan være interessante med tanke på det kontekstuavhengige, som for eksempel erfaringene som utvikles med design av mikroemner. Det er også generelt relevant å få dokumentert erfaringer med bruk av læringsanalyse og tilbakemeldingssløyfer.

Studentmedvirkning

De fleste tiltak involverer studenter, for eksempel som meddesignere for ressursutvikling, i en mentorordning eller i tilbakemelding og evaluering. Studentene involveres på forskjellige måter og til forskjellige tider i de ulike tiltakene. Et eksempel er "The measure – participatory design", hvor studentene er involvert fra starten: "Syv studenter fra ulike trinn (BA og MA) fra de ulike instituttene deltar fra start i prosjektet. Studentene vil ha stor innflytelse i både brainstorming, utvikling av pedagogiske metoder og strategier. Studentene deltar også i utvikling av Glassboard (designfunksjoner og brukerscenarier)." Et annet eksempel er "Bedre studentopplevelse" hvor det utarbeides digitalt læremateriell og filmer som skal trygge studentene på prosedyrer og ferdigheter i helsefaglige emner. I dette tiltaket ser det ut som om studentene involveres på slutten av tiltaket, hvor materiell utvikles om våren og studentene evaluerer påfølgende høst. Et tredje eksempel er Spillmodulen, hvor studentene er involvert både ved kartlegging av målgruppens bruk av medier og hvordan de leser og vurderer helsenyheter. Studentene er involvert i utviklings- og implementeringsfasen av prosjektet, ved å være representert i en referansegruppe.

Det er ulike grader av studentdeltakelse på Område 3. I noen tiltak får studentene delta i store deler av digitaliseringsprosessen, mens i andre tiltak får studentene delta i enkelte deler som for eksempel ved ferdigstilling av produktet. Fem av tiltakene på Område 3 er digitalisering av eksisterende tilbud. Her ser studentdeltakelsen primært ut til å være rettet mot digitalisering av eksisterende undervisningsopplegg, og i mindre grad rettet mot faglig og metodisk utvikling. I et av prosjektene er en studentrepresentant partner i prosjektet.

Basert på tilgjengelig informasjon er det ikke alltid tydelig hvor i prosjektløpet studentene involveres, og hva de helt konkret har mulighet til å påvirke. Analysene som er foretatt her kan dermed ikke gi et utfyllende bilde av hvordan studentinvolvering innrettet mot digitalisering skjer i regi av DGS. Imidlertid kan noen av kategoriene som er introdusert her, og de foreløpige analysene, bidra til å gi retning både for videreutviklingen av DGS og neste fase av følgeforskningsarbeidet.

Konklusjon

Målet med DGS er å støtte prosjekter og tiltak som tar utgangspunkt i studentenes behov, opplevelser og perspektiver. I vår gjennomgang bruker vi begrepet studentmedvirkning for å identifisere hvilke roller studentene har i de aktuelle prosjekter og tiltak, kombinert med analyser av rollen digital teknologi ser ut til å få i prosjektene og tiltakene i regi av DGS.

SAMR-modellen består av fire analytiske kategorier som i praksis vil ha flytende overganger. Imidlertid kan modellen brukes som et analytisk verktøy i design og videreutvikling av tiltak og prosjekter i regi av DGS, med henblikk på hvilken rolle digitalisering tillegges. Et overordnet spørsmål er hvorvidt det er ønskelig å oppfordre til økt vektlegging av digitalisering som opererer innenfor kategoriene modifikasjon og redefinisjon.

Det kan være relevant og nyttig med mer detaljerte beskrivelser av hvilke plattformer eller verktøy som skal brukes, samt når og i hvilken grad studentene skal medvirke i utvikling av prosjekt og tiltak. Vi foreslår derfor at DGS ser nærmere på hvordan de ønsker at digitale teknologiske løsninger og studentmedvirkning blir beskrevet i prosjekt- og tiltaksbeskrivelser. Dette er også noe følgeforskningsprosjektet kan se mer på det videre arbeidet, blant annet i samarbeid med studentmedforskerne som har gode forutsetninger for å undersøke aspekter knyttet til studentmedvirkning i tiltak og prosjekter.

5 Kritiske suksessfaktorer for måloppnåelse i DGS

I denne delen adresserer vi kritiske suksessfaktorer som ifølge programdirektivet er avgjørende for at DGS skal lykkes. I evalueringsmetodikk er en undersøkelse av kritiske suksessfaktorer spesielt nyttige underveis i en evalueringsprosess, og når et formål ved evalueringen er å identifisere justeringer som kan styrke gjennomføringen av et program (Rogers, m.fl. 2000).

I de neste delene analyserer vi tre dimensjoner av de kritiske suksessfaktorene for DGS:

1. studentinvolvering i DGS,
2. kompetanseutvikling for prosjekt- og tiltaksledere, og
3. relasjonen mellom DGS og linjen ved OsloMet.

Kritiske suksessfaktorer 1: Involvering av studenter

Programdirektivet stadfester at involvering av studenter er programmets viktigste suksessfaktor. Det vektlegges at brukerorientering skal være et grunnleggende premiss, forstått som følger (sitert fra s. 12):

- Vi skal ivareta studentperspektivet på en god og systematisk måte gjennom hele programperioden
- Vi skal samle innsikt før tiltak etableres, og pilotere tiltak med bred involvering av studenter før de iverksettes.
- Studentene skal være aktivt involvert i alle ledd av programmet.

Videre har DGS opprettet en studentgruppe, og en av disse studentene har fått koordinatoransvar for gruppen. DGSs programkontor har utformet et eget forslag til uformell studentinvolvering som kalles *S-strategien*. Denne gir innspill til tiltaks- og prosjektledere for hvordan man kan systematisere arbeidet med studentinvolvering i tiltakene og prosjektene. Denne modellen tar både inn elementer fra formell og uformell studentinvolvering. I strategidokumentet heter det at: «S-strategien forsøker å gi oversikt over hvordan sikre studentenes direkte involvering i DGS og at deres innspill ivaretas og preger arbeidet med å sikre Den Gode Studentopplevelsen.» Studentene skal involveres i DGS ved en kombinert satsning på: **Studentgruppa**, **Studentdemokratiet**, **Seminar**, **Spørreskjema**, **Studentforeningene**, **Sosiale medier** og **Studentrepresentanter**.

Studenter kan søke om midler til tiltak og prosjekter gjennom DGS, men det er så langt mottatt få søknader fra studenter. Dette er en tematikk det er mulig å forfølge videre våren 2022 sammen med studentmedforskerne i følgeforskningsprosjektet (se under).

Studentinvolvering skjer dermed primært på to nivåer: i) gjennom de formelle DGS-organene (styringsgruppen, studentgruppen), og ii) i de ulike prosjektene og tiltakene. I den første fasen av følgeforskningsprosjektet har vi sett på programmet som helhet. I styringsgruppen er

studentene representert med to personer/en stemme, og har dermed stemmerett ved alle beslutninger, inkludert beslutninger knyttet til hvilke tiltak og prosjekter som skal finansieres av DGS. I forbindelse med siste utlysningsrunde hadde studentene en selvstendig vurdering av innsendte søknader, med forankring i LMU. Studentgruppen er tilgjengelig som ressurspersoner for prosjekt- og tiltaksledere. Ifølge våre intervjuer med programkontoret var imidlertid gruppen i varierende grad blitt benyttet til dette formålet. Det arbeides nå fra programkontorets side med å utløse dette potensialet.

Videre har forskergruppen samlet data om studentinvolvering via intervjuer med studentene i styringsgruppen, intervjuer med programkontoret og andre ansatte ved OsloMet om hvordan de opplever studentinvolveringen i DGS, og gjennom et spørreskjema om prosjekt- og tiltakslederens oppfatninger av hvordan de selv har involvert studenter i sine prosjekter og tiltak.

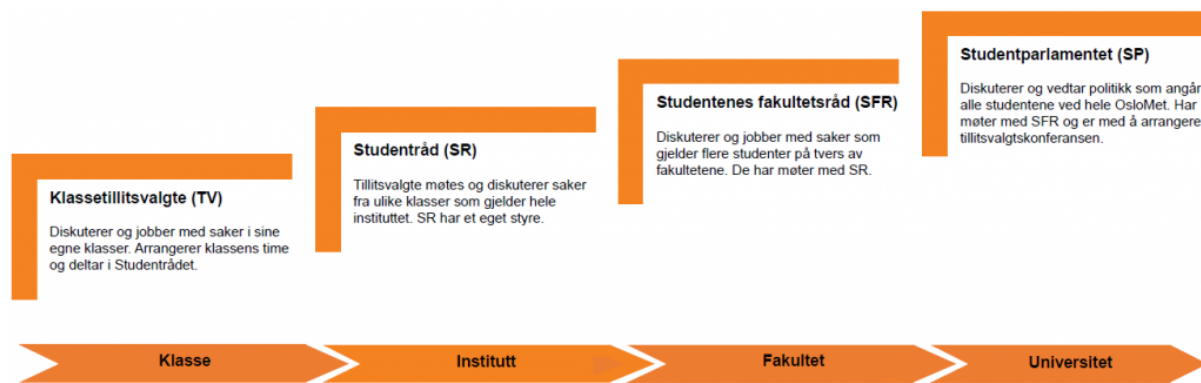
Vi har brukt høstsemesteret 2021 til å gi opplæring til en gruppe studenter som skal være medforskere i følgeforskningsprosjektet gjennom 2022. De vil da innhente data fra studenter som har vært involvert i gjennomføring av, eller vært i målgruppen for, utvalgte tiltak og prosjekter i regi av DGS. Mot slutten av 2022 vil vi altså ha et bedre datagrunnlag for å si noe om hvordan *studentene selv* opplever studentinvolveringen i DGS (se vedlegg 2). Under vil vi diskutere ulike former for og forståelser av involvering, og presentere ulike modeller det kan være godt å tenke med i videre arbeid med å styrke studentinvolveringen på OsloMet.

Formelle organer for studentinvolvering

I Universitets- og høyskoleloven (UHL 2005)² er studentrepresentasjon hjemlet i kapittel 4-1, studentenes rettigheter og plikter (lovdata.no). Det handler om studenters «rett til å opprette studentorgan for å ivareta sine interesser og fremme studentenes synspunkter» overfor styret ved institusjonen og ved andre avdelinger eller enheter av institusjonen (NOU 2020:187). Studentene skal ha minst 20 prosent representasjon i alle organer med beslutningsmyndighet. Dette er et viktig demokratisk prinsipp. Det er imidlertid forskjell på representasjonsrett, talerett og beslutningsrett. Institusjonen skal legge til rette for studentrepresentasjon på en «tilfredsstillende måte» heter det i UHL (2005). Dette vil imidlertid variere mellom institusjoner avhengig av størrelse, antall studenter, organisering og finansiering (2020:187).

Ved OsloMet viser figuren under hvordan den formelle studentinvolveringen er ivaretatt gjennom formelle organer på de ulike nivåene i organisasjonen.

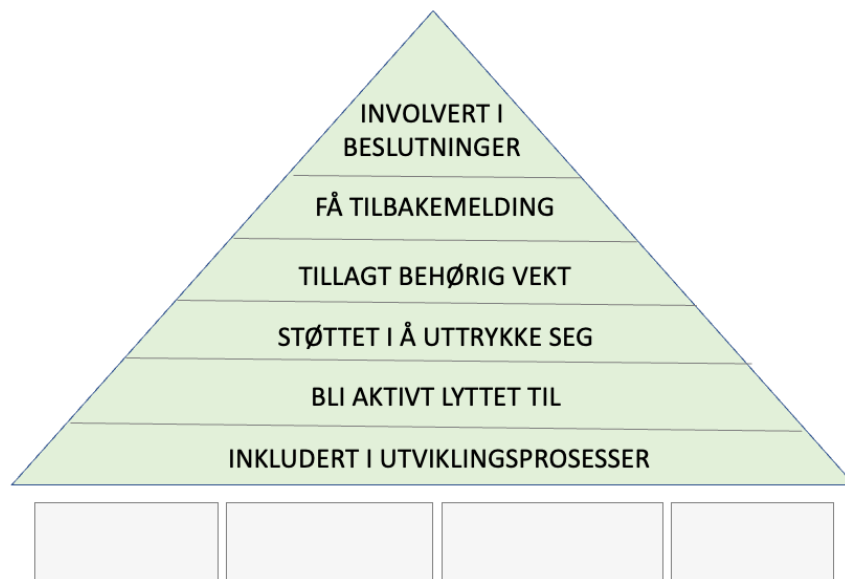
² Lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (Universitets- og høyskoleloven).



Figur 1: Studentinvolvering i formelle organer ved OsloMet.

Gjennom et tiår med forskning på medvirkning i by- og stedsutvikling, har vi sett hvordan formell representasjon ikke er det samme som reell eller aktiv medvirkning (Hagen & Andersen 2021). For hva betyr medvirkning i praksis, og hva vil reell medvirkning være i en høyskole- og universitetssammenheng? Slik UHL-loven sikrer rettigheter og stiller krav til studentinvolvering, er det lovpålagt å sikre *aktiv medvirkning* blant innbyggere i lokale utviklingsprosesser. Her er retten til å bli inkludert, sett og hørt vektlagt (spesielt viktig i beslutningsprosesser som angår barn og unge, på grunn av hierarkiske strukturer), men også retten til at deres meninger og ønsker blir tillagt behørig vekt. Retten til å få tilbakemeldinger på hvordan denne vektingen har blitt gjort, er i mindre grad formalisert her enn det er innenfor det man kaller *brukermedvirkning* (f.eks. i Barnevernet). Det er også uklart hvor grensene mellom hva som er medvirkning, involvering og medbestemmelse går, og ikke minst hva som ligger i begrepet *aktiv medvirkning* til forskjell fra medvirkning i formelle organer – annet enn at det skal sikre *alles* muligheter til å medvirke eller være involvert, ikke bare representanter for den aktuelle bruker- eller befolkningsgruppen.

Vi har også sett hvor viktig det er å gi de man ønsker at skal medvirke *et godt grunnlag* for å kunne involvere seg, det holder ikke å invitere inn og sjekke av boksen, selv om ingen dukker opp for å si sin mening (eller søker på DGS-midler). Vi har derfor startet arbeidet med å lage en modell (se figur 2) som kan illustrere de ulike stegene man må ta for å sikre god og bred studentinvolvering, og har som mål å finne ut i samarbeid med student-medforskerne i følgeforskningsprosjektet, hva som skal til for at studenter opplever at de kan medvirke på reelle og aktive måter, slik de ønsker selv.



Figur 3: Medvirkningspyramiden for studenter – hva kan utgjøre grunnmuren, som sikrer at studentene kan bli involvert på reelle måter?

Med disse byggesteinene eller komponentene i stillaset på plass, ser vi at folk (les: studenter) kan opparbeide seg et grunnlag og en kompetanse for å kunne være nettopp aktivt medvirkende. Hvilket grunnlag må bygges og være på plass for å kunne si at studentinvolveringen er reell, og ikke bare begrenset til representasjon i formelle beslutningsorganer?

Et viktig punkt er god, forståelig og tidlig informasjon. I revidert forslag til UHL heter det at «Studenters rett til å bli hørt styrkes og presiseres, ved å innføre et krav om at institusjonene må sende saker som berører studentinteresser på høring til studentorganene så god tid i forveien at de har mulighet til å behandle og uttale seg om dem» (NOU 2020). Et annet tiltak som diskuteres er lovfesting av studentmentorer: «Aune-utvalget vurderte i NOU 2020: 3 om det burde lovfestes ordninger med studentmentorer. Utvalget la til grunn at en eventuell lovendring bør vurderes først når det er mer kunnskap om effekten av mentorordningene, og hva som har vært suksesskriterier der man eventuelt har lyktes. Departementet vil på nåværende tidspunkt ikke foreslå å lovfeste mentorordningen» (NOU 2020:3, s.32).

Hvordan sikre bred studentinvolvering utenfor formelle organer?

Basert på Katie Richards-Schuster og Sara P. Elliots (2019) matrise over praktisk involvering av unge medforskere i evalueringsarbeid har vi laget en enkel matrise over ulike former for studentinvolvering, som kan være nyttig for DGS og som vi ønsker å videreutvikle sammen med student-medforskerne. Dette er en differensiert måte å forstå studentinvolvering på, som kan brukes inn i det praktiske arbeidet. Denne modellen (se tabell 1) tar for seg fire ulike former for studentinvolvering utenfor formelle organer, og skiller mellom studenter som

konsulenter, som samarbeidende, som partnere og som ledere i f.eks. prosjekt- eller utviklingsarbeid.

	Studenter som KONSULENTER	Studenter som SAMARBEIDSPARTNER	Studenter som PARTNERE I TEAMET	Studenter som LEDERE
Beskrivelse	Studenter gir tilbakemelding og råd på spesifikke områder basert på sin rolle som student	Studentene samarbeider med andre i prosjektet rundt spesifikke deler av gjennomføring, evaluering	Studenter er partnere i prosjekt-teamet på lik linje som ansatte	Studentene tar selv initiativ og organiserer prosjektarbeidet
Rolle	Tidsbegrenset engasjement. Gir kun innspill og er ikke med på implementering eller beslutninger	Tidvis engasjert	Veldig engasjert. Studentene er også med på beslutningsprosesser	Studentene gjør alle beslutninger og er ansvarlig for gjennomføring
Typiske aktiviteter	Brukertesting Konsulterer utviklingsarbeid Tilbakemeldinger på verktøy Gir råd og anbefalinger	Utvikler Assisterer Samarbeider	Er aktivt med i alle faser av prosjektet fra idégenerering til avslutning	Initierer prosjektet Skriver søknad Gjennomfører Evaluerer
Suksesskriterier				
Kunnskap- og ferdighetsnivå	Begrenset kunnskapsnivå kreves. Ingen opplæring kreves	Middels	Høyt Opplæring kan være nødvendig	Høyt nivå
Ressurser som kreves	Lite	Middels	Høyt	Trenger støtte fra ledelsen og ressurser for gjennomføring

Tabell 1: Utkast til matrise over studentmedvirkning med ulike grader av involvering, ansvar og ledelse.

Denne matrisen viser ulike måter/nivåer av studentinvolvering i tiltak og prosjekter; enten som konsulenter, som samarbeidende, som partnere i team eller som ledere av det aktuelle prosjektet. I DGS er hovedtendensen at studenter går inn som konsulenter, altså at de gir tilbakemeldinger og råd på spesifikke områder innenfor tiltaket eller prosjektet. I noen tiltak/prosjekt ser vi studenter som samarbeidspartnere. Denne differensieringen kan være et nyttig arbeidsverktøy for nåværende og framtidige deltagere i DGS, ved at de kan gjenkjenne, plassere og kommunisere formen for studentinvolvering i sine tiltak og prosjekter. Det vil også være nyttig å ha en omforent forståelse av disse ulike nivåene av uformell studentinvolvering på programnivå i DGS, f.eks. ved utforming av neste utlysningsområde.

Dersom målet er å involvere studenter ikke fordi man *må*, men fordi man anser studenter som en kreativ ressurs og viktige bidragsyttere inn i arbeidet med å utvikle OsloMet til et bedre sted for alle studenter, vil vi anbefale en nyansering av begrepet studentinvolvering, og å jobbe videre med å gi det innhold som samsvarer med det studentene selv legger i reell involvering og medvirkning.

Studentinvolvering sett gjennom spørreundersøkelsene

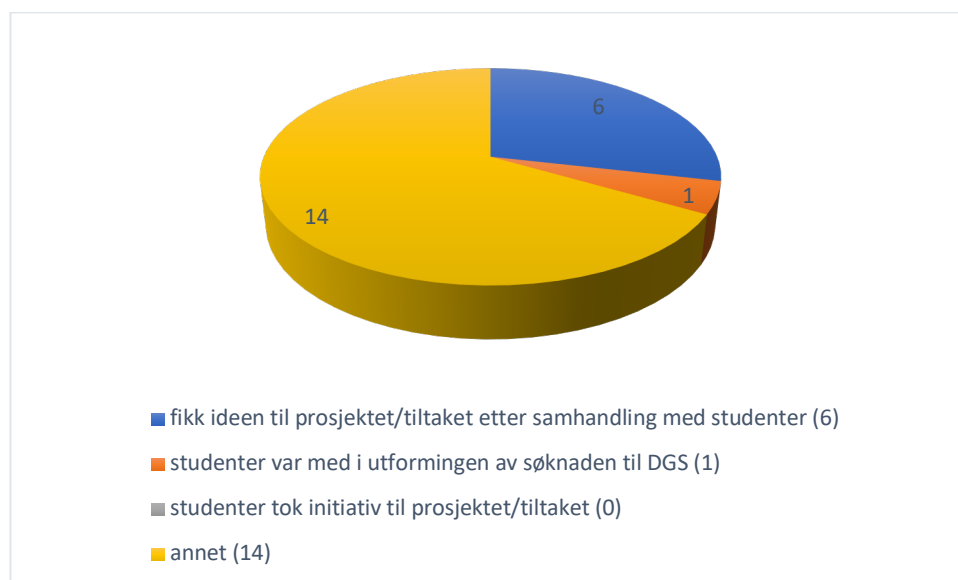
I spørreundersøkelsen som gikk ut til prosjekt- og tiltaksledere, inkluderte vi ulike spørsmål knyttet til studentinvolvering. Vi spurte:

- Hvordan studenter ble involvert i forkant av den formelle oppstarten av tiltaket/prosjektet
- Hvordan studenter blir involvert i gjennomføringen av tiltaket/prosjektet
- Hvordan studenter blir involvert i evaluering og formidling av tiltaket/prosjektet
- Hvilke roller studentene innehar

Som nevnt i Kapittel 2 er datagrunnlaget begrenset, men vi oppsummerer her de resultatene som foreligger. I disse spørsmålene kunne respondentene krysse av for mer enn et alternativ.

Når det gjelder studentinvolvering før oppstart av prosjektet/tiltaket, oppgir seks personer at de fikk ideen til prosjektet/tiltaket etter samhandling med studenter. Siden flertallet av respondentene har tiltak og prosjekter tilknyttet det som nå er Område 2, er det rimelig å anta at en del av disse respondentene henviser til behov de har oppdaget gjennom ordinære undervisningsaktiviteter. En person oppgir at studenter var med i utformingen av søknaden til DGS. Ingen av respondentene har krysset av for alternativet «studenter tok initiativ til prosjektet/tiltaket». I fritekstsvarene oppgir en person at søknaden var utformet i samarbeid med studentparlamentet.

Figur 4: Involvering av studenter før oppstart av prosjektet/tiltaket.



Mange responderte med «annet» på dette spørsmålet, og fritekstsvarene inkluderer følgende:

- Eget initiativ.
- Tiltaket dreier seg om å benytte studenter som læringsressurser for nye studenter.
- Tiltaket er en videreføring av et prosjekt under Studentpakken 2021.
- Søknaden var utarbeidet i samarbeid med studentparlamentet.
- Jeg fikk idéen, diskuterte med kollegaer og skrev søknad selv.
- Dette lå som en av områdene i DGS dokumentet og ble initiert via styringsgruppen.
- God kjennskap til målgruppa.
- Vi la ut stillingsannonse for studentassistenter vi ønsket å ha med i prosjektet i Canvasrommet til utdanningene som er med i vårt prosjekt samtidig som vi jobbet med prosjektsøknaden. Vi hadde med 10 studentassistenter i prosjektet fra start.
- På grunnlag av tidligere gevinstberegninger var OsloMet nødt til å ta i bruk ALP.
- Fikk inspirasjon fra andre på OsloMet som hadde gjort noe lignende.
- Tiltaket er en videreføring av et tilbud som har tilhørt ordinært studieforløp.

Når det gjelder studentinvolvering i løpet av tiltaks- og prosjektperioden, er de hyppigste svarene at studenter har vært med på å pilotere nye ideer, verktøy eller praksiser (11) og at studenter har bidratt til innholdsutvikling i prosjektet/tiltaket (9). Deretter følger «studenter bidrar til å rekruttere andre studenter inn i prosjektet/tiltaket» (5), «studenter har vært med på å lede deler av prosjektet/tiltaket» (3) og «studenter har vært med på å kartlegge andre studenters behov» (2).

Figur 5: Involvering av studenter i løpet av tiltaks- og prosjektperioden.



Når det gjelder evaluering og spredning av tiltaket/prosjektet, oppgir ni personer at studenter har evaluert (deler av) prosjektet/tiltaket, åtte oppgir at studenter bidrar til formidling/markedsføring av prosjektet/tiltaket, og seks oppgir at de har endret

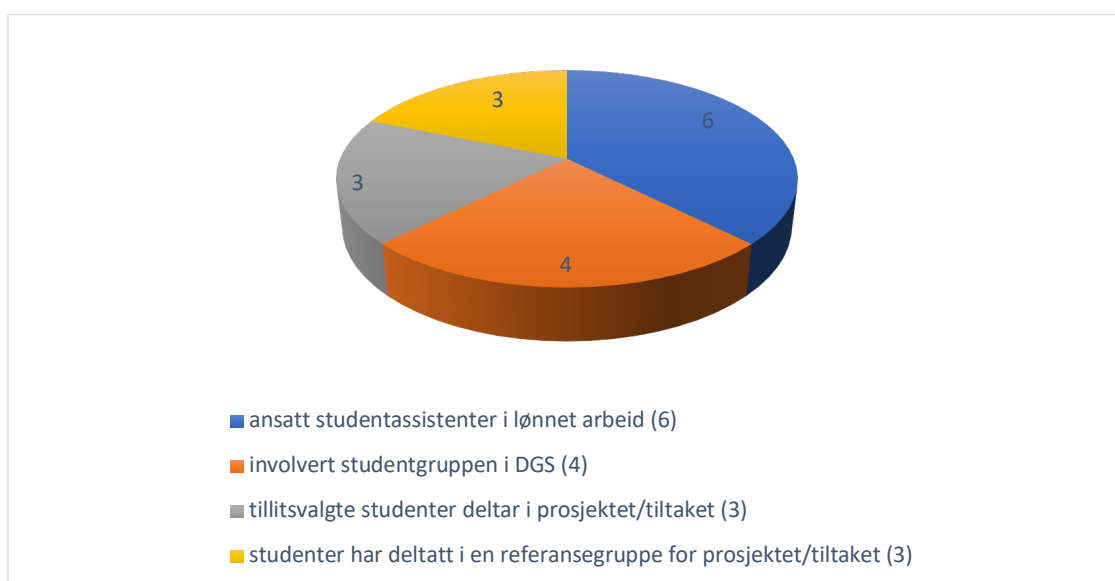
prosjektet/tiltaket underveis basert på tilbakemeldinger fra studenter. I de åpne svarene vektlegger flere av respondentene at studentene involveres i evaluering av tiltaket/prosjektet.

Figur 6: Involvering av studenter i evaluering og spredning av tiltaket/prosjektet.



På spørsmålet som omhandler ulike studentroller i tiltak og prosjekter, oppgir seks respondenter at de har ansatt studentassistenter i lønnet arbeid og fire respondenter har involvert studentgruppen i DGS. De to resterende alternativene, «tillitsvalgte studenter deltar i prosjektet/tiltaket» og «studenter har deltatt i en referansegruppe for prosjektet/tiltaket», får tre avkryssninger hver.

Figur 7: Ulike studentroller i tiltak og prosjekter



De åpne svarene varierer fra at studentene oppgis å være fullverdige prosjektdeltakere, til at løpende dialog foretas med studentene i forbindelse med undervisning, og at det ikke er behov for å involvere studenter i den grad som spørsmålsformuleringen forutsetter. Eksempler som oppgis i de åpne svarene inkluderer:

- *Studenter er sentrale i tiltaket da det innebærer å lære dem opp til å lede læringsarbeid i grupper av nye studenter. Vi har også benyttet studenter til å presentere sine erfaringer overfor nye utdanninger som vurderer å ta i bruk tiltaket.*
- *Vi har fortløpende evaluering av kurset (del av flere emner) som vi utvikler i form av samtaler med studentene og elektroniske spørreskjema. I tillegg har en student fra studentgruppen i DGS lest oppgavetekster og kommentert tekstene og Canvas-rommet mer generelt.*
- *Studenter ansettes for å veilede andre studenter. I tillegg skal de være med på å evaluere opplæringen, evaluere ordningen, og være med på idedugnad for den digitale delen av tiltaket.*
- *Når vi lager noe for studentene, har det vært viktig å ha de med fra starten av - fra planlegging til utarbeiding og endelig produkt. Det er studentene våre som best kjenner sine behov og hvordan de kan møtes. Samtidig er studentgruppen mangfoldig og behov ulikt, så det er også en vurdering og en balansegang her. Det har vært flott å ha en studentmedarbeider "hands on" å konferere med og som kan komme med idéer. Samtidig er det viktig med brukertesting og evaluering underveis og at man får testet ut prosjektet på en større gruppe, ved f.eks. pilotering.*
- *En student har kommentert tilbudet før utprøving, og kommentert læreboka vi bruker.*
- *Studentassistentene er fullverdige prosjektdeltakere og gir innspill og kommenterer til undervisningsopplegg med karrierelæringsaktiviteter som utvikles i prosjektet. De deltar i evalueringsarbeid og i markedsføring og formidling av prosjektet.*
- *Studentene skal få teste ut, men involvering er ikke så viktig i denne omgang.*
- *Studentene har pilotert/brukertestet.*
- *Studentene tar selv kontakt for å få hjelp, så involveringen er det ikke noe mangel på. Det er heller lærerne som kan involveres mer, og det har vi planer for.*

I tillegg til spørreundersøkelsen som gikk ut til prosjekt- og tiltaksledere, har Asta Øvshus Kristiansen ved programkontoret ved DGS (se Del 2 om datagrunnlag) distribuert en egen evaluering blant de som ledet tiltak under *Studentpakken*. Studentpakken er betegnelsen på de ulike initiativene som ble igangsatt etter at KD bevilget ekstra midler til UH-sektoren for å bedre den faglige oppfølgingen av studentene under pandemien, der OsloMet fikk 11

millioner kroner. Ved OsloMet ble Studentpakken lagt under Område 2 i DGS som et prosjekt bestående av flere tiltak. Tiltakene varierer i utforming, men har til felles at det ansettes studentassistenter for å følge opp studenter på ulike måter. Disse tiltakene er dermed per definisjon utført av studenter, men de kan hatt varierende innflytelse på utforming av tiltakene og egne arbeidsoppgaver.

Eksempler på arbeidsoppgaver for studentassistentene inkluderer å planlegge og gjennomføre studentlivsarrangementer, faglig støtte til studenter på bestemte emner, faglig støtte til å øve på praktiske ferdigheter, støtte til utvikling av norskferdigheter, støtte til studenter med særskilte tilretteleggingsbehov (f.eks. ledsagerstøtte), støtte til gjennomføring av hybridundervisning, og ledelse av ulike veilednings-, seminar- og diskusjonsgrupper. For mange av tiltakene skisseres også ulike opplæringstiltak for studentassistentene.

I evalueringen uttrykker mange av respondentene at hele eller deler av tiltakene har vært vellykket, og at de gjerne ønsker å videreføre tiltakene. Beskrivelser av hvordan respondentene opplever at tiltaket har fungert inkluderer «veldig bra», «god avlastning», «veldig positivt», «veldig verdifullt», «suverent» og «studentene er svært fornøyde». Flere respondenter uttrykker også at de har fått god støtte fra koordinator ved programkontoret til DGS.

To aspekter peker seg ut som spesielt utfordrende for tiltakslederne i Studentpakken. Det første handler om praktiske rutiner knyttet til rekruttering, kontraktsinngåelse og utbetaling av lønn. Dette beskrives som «veldig byråkratiske regler», «uoversiktlig», «uforholdsmessig mye mailer frem og tilbake», og «store forsinkelser i skriving av kontrakter og utbetaling av lønn». Det andre handler om tidsaspektet, der flere melder at de gjerne skulle hatt bedre tid til å planlegge aktivitetene.

Oppsummert tyder undersøkelsen blant prosjekt- og tiltaksledere at studenter særlig involveres i innholdsutvikling og til å pilotere nye ideer, verktøy eller praksiser. Kombinert med erfaringene fra Studentpakken, som av tiltakslederne generelt beskrives som svært positive, ser det her ut som om det utvikles nyttige erfaringer knyttet til studentinvolvering som det kunne vært fordelaktig å dokumentere og oppsummere mer systematisk, slik at de kan overføres til andre deler av OsloMet. Studentinvolvering er en tematikk som angår samtlige fagmiljøer ved OsloMet, og DGS kan dermed spille en viktig rolle i å dokumentere erfaringer og tilrettelegge for spredning av kunnskap på tvers av fakulteter og studieadministrative enheter. Et slik systematisk tilnærming til styrking av studentinvolvering vil også representere en ganske innovativ praksis for den norske UH-sektoren, som også vil være relevant for andre UH-institusjoner. Samtidig ser det også ut til at det er potensial for å ytterligere styrke studentinvolveringen i DGS, som vi går mer inn på nedenfor.

Studentinvolvering sett gjennom det kvalitative intervjumaterialet

I de kvalitative intervjuene var studentinvolvering i DGS et av flere temaer som ble tatt opp. Spørsmål ble stilt gjennom åpne formuleringer, og varierte litt avhengig av hvilken rolle informanten hadde. I intervjuer med medlemmer av programkontoret, var en typisk formulering «Kan du fortelle litt om hvordan dere har jobbet med studentinvolvering i DGS». I intervju med medlemmer av styringsgruppen, kunne en formulering være «Hvordan oppfatter du graden av studentinvolvering i DGS» eller «På hvilke måter opplever du at studenter involveres i DGS».

Et trekk ved de kvalitative intervjuene er at mange mener at programmet har gjennomgått en betydelig forbedring siden oppstarten. Flere er kritiske til hvordan studentinvolvering ble håndtert i den første perioden, men mener at dette har forbedret seg betydelig det siste året, for eksempel ved opprettelse av studentgruppen og ved at man i større grad har forsøkt å nå ut til en større gruppe studenter. Studentinvolvering er også et tema som er blitt inkludert i kompetansehevingstiltakene i regi av DGS, og studentene gjorde en egen vurdering av søknadene om DGS-midler ved siste utlysning. Man må også ta høyde for at COVID-pandemien brøt ut omtrent samtidig som DGS startet opp, med alle implikasjonene det har hatt for kommunikasjon og muligheter for å bygge nettverk rundt DGS.

Samtidig er det flere som mener at DGS fremdeles har en relativ svak forankring blant studentene ved OsloMet. De peker for eksempel på at ingen studenter (til da) hadde søkt om tiltak/prosjekter, at flertallet av studentene ved OsloMet antakelig ikke vet at DGS eksisterer, at studentenes reelle medvirkning i programmet er varierende og at man kan engasjere medlemmene i studentgruppene i større grad enn man har gjort frem til nå. En informant foreslår at studentlivskoordinatoren burde være fast medlem av styringsgruppen.

Flere av de vi har snakket med peker også på konkrete utfordringer knyttet til å engasjere studenter. Dette kan handle om utfordringer knyttet til rekruttering av studenter, at studenter har begrenset med tid ved siden av studier og andre aktiviteter, og at de etter relativt kort tid kan avslutte studiene sine eller gå over i andre oppgaver (for eksempel som tillitsvalgte).

Vi intervjuet de to studentrepresentantene i styringsgruppen, og de ble da spurt om sine perspektiver på studentinvolvering i DGS. Hovedpunktene fra denne samtalen kan oppsummeres som følger:

- Studentrepresentantene uttrykker at «den menige student» antakelig ikke vet om DGS. Selv kjente de ikke til programmet før de ble valgt til Studentparlamentet, til tross for at de har vært aktive over tid i studentdemokratiet ved OsloMet. Generelt ønsker de en bredere involvering av studenter i DGS.

- De opplever at en del av de foreslåtte tiltakene og prosjektene som behandles i styringsgruppen i for stor grad er informert av ansattperspektivet, og at ansatte ikke i tilstrekkelig grad har konsultert med studenter før søknadene sendes inn til DGS.
- De er svært positive til at studentene fikk behandle søknadene om midler ved forrige utlysning. Det var en del forskjeller i vurderingene til studentgruppen og de eksterne evaluatorene. Studentrepresentantene vektlegger at dette viser viktigheten av å få frem studentperspektivet, siden studenter ofte vil se ting i et annet lys enn ansatte.
- Studentrepresentantene er svært positive til tiltakene knyttet til bruk av studentassistenter, og synes det er synd at mange slike tiltak antakelig ikke blir videreført når finanseringen fra regjeringen opphører.
- De opplever at studentene er underrepresentert i styringsgruppen med kun en stemme. De mener at dette står i et motsetningsforhold til intensjonene om at DGS skal ha studentenes opplevelser som det viktigste referansepunktet for programmets virksomhet. Et konkret forslag fra studentrepresentantene er at det bør være en student fra hvert fakultet i styringsgruppen.
- Studentrepresentantene opplever at LMU og DGS har overlappende mandater, og at man i stedet for å skape to til dels like arenaer kunne ha styrket LMU.
- Studentrepresentantene mener at DGS i større grad bør engasjere studentenes fakultetsråd og de tillitsvalgte på fakultets- og instituttnivå. Disse studentene er tett på sine fagmiljøer og institutt- og programledere, og de er godt kjent både med sine medstudenter og med OsloMet som organisasjonen. De peker også på studentforeninger som en målgruppe som bør engasjeres.

Videre arbeid med studentinvolvering

Det fremstår som en tydelig målsetning for DGS å involvere studenter, og den praktiske operasjonaliseringen av dette målet ser ut til å ha forbedret seg betydelig i løpet av programperioden. Hovedinntrykk fra intervjuene viser likevel at det er noen forbedringsområder. Fra annen forskning på ungdomsmedvirkning (Hagen & Andersen 2021) er det spesielt noen fallgruver som peker seg ut. Det første er at medvirkningen 'forsvinner' etter at prosessene er ferdige og derfor ikke blir speilet tilbake til de involverte. Dette kan henge sammen med mangel på dokumentering både på prosess og spesielt utfall av deltakelse, i tillegg til kontekstuelle og situasjonsbestemte faktorer som er i spill når folk er invitert til å si sin mening. Forskere som har sett kritisk på ulike medvirkningsforsøk i byutvikling eller byplanlegging, har poengtert at det sjeldent er blitt grundig evaluert i hvilken grad de innbygges ønsker blir realisert (Dennis 2006, Frank 2006, Simpson 1997). Selv om forskere og kommunale planleggere har erfaringer med hva som synes å «virke» og hvor utfordringene er, mangler vi altså systematisk empirisk kunnskap om de ulike fasene av faktisk medvirkning og grundige analyser av effekter.

Et annet poeng er at roller og maktposisjoner sjelden drøftes i litteraturen om medvirkning. Makt er en del av alle kommunikative situasjoner og sosiokulturelle praksiser (Flyvbjerg 1998), og er alltid til stede i dialoger mellom f.eks. voksne og ungdom (Allmendinger & Tewdwr-Jones 2002) eller ansatte/undervisere og studenter. Hierarkiske strukturer er svært ofte en barriere for reell medvirkning og neglisjering av interessekonflikter (Gravesen mfl. 2019). Studenter er ikke en homogen gruppe, selv om den ofte kan bli behandlet eller oppfattet slik. I en medvirkningsprosess vil det derfor være et mangfold av identiteter, posisjoneringer og ønsker representert. Studentidéer kan med fordel sees på som en verdifull ressurs for å lage inkluderende læringsmiljøer, i stedet for at man applauderer dem for sitt engasjement eller gjør dem til "gisler" av implementeringen av endringer og beslutninger som allerede er tatt (Listerborn 2007:65).

Kunnskapsgrunnet på reell medvirkning er fremdeles mangelfullt, spesielt med tanke på hvilke tema og aktiviteter som fremmer involvering, hvilke kontekstdrevne strategier som engasjerer deltakelse og hvordan man kan gi rom til å delta og passe inn i beslutningsprosesser (Crowley & Moxon 2017). Flere retninger innen samfunnsforskningen forsøker å minske dette gapet. Initiativer for å inkludere folk i forskning gjennom Participatory Action Research (PAR), har økt de siste årene (Hagen & Lyng 2019, Raanaas mfl. 2020). Tidligere studier har vist at unge som deltar i Youth Participatory Action Research (Y-PAR) har økt kapasitet for å utvikle ferdigheter, spesielt de fra marginaliserte grupper (Anderson & Masocha 2017; Bautista mfl. 2013).

En annen hurtig voksende trend er å involvere folk i kunnskapsproduksjon som *citizen scientists* (CS) eller folkeforskning. Citizen scientists er vidt definert som «frivillig deltakelse fra publikum i forskningsprosesser» (Hecker mfl. 2018), og er lansert av Europa-kommisjonen som en prioritet i arbeidet med å «åpne forskningen» for de som vanligvis ikke er tett på forskning (Sis.net 2017). Ambisjoner om å inkludere folk som partnere i forskningsprosesser blir sett på som vesentlig for å styrke praksis-orientert kunnskapsutvikling, for å styrke deres rettigheter i beslutninger som påvirker dem og slik kunne bidra med endring drevet nedenfra (Jacquez mfl. 2013). Ved å involvere studenter som medforskere, ønsker vi både å få sterkere kunnskapsgrunnlag i følgeforskningsprosjektet av DGS, men også å teste ut denne måten å involvere studenter i kunnskapsutviklingen på OsloMet, for mulig videreutvikling i senere interne og eksterne prosjekter.

Kritiske suksessfaktorer 2: Forankring i linje og organisasjon

En typisk utfordring i UH-sektoren for aktiviteter som organiseres gjennom tverrgående programmer, er hvordan relasjoner skal skapes mellom programmet og den ordinære linjeledelsen på fakultets- og instituttnivå. I forskningslitteraturen er universiteter kjent som «løst koblede systemer» (Weick, 1976; Hermansen, 2019). Dette henspiller på at ulike deler av et universitet kan operere relativt autonomt og løsrevet fra hverandre, for eksempel ved at den faglige og administrative virksomheten utspiller seg gjennom ulike logikker, eller at det er en lav grad av samhandling mellom ulike fagområder og fakulteter. Enkelt sagt kan disse dynamikkene spores tilbake til det som historisk har kjennetegnet universitetene som organisasjonsform, nemlig at kunnskap har vært omdreiningspunktet og driveren for forskning og undervisning, og at det faglige kollegiet har hatt en svært høy grad av autonomi og selvstyre.

Ifølge programdirektivet for DGS er en viktig suksessfaktor at det må skapes arenaer for samarbeid som gjør at prosjektene og tiltak i linjen drar i samme retning, og at det er viktig med en rolleavklaring mellom program og linje. Det fremheves også at ansatte skal oppleve eierskap til og være involvert i programmet, og at det er viktig å sikre bred involvering av ansatte (s. 12-13). Dette skal blant annet sikres gjennom kompetansehevingstiltakene for prosjekt- og tiltaksledere, og gjennom gode kommunikasjonskanaler til relevante aktører.

En annen utfordring ved programorganisering der ulike tiltak og prosjekter får økonomisk støtte for en kortere periode, er at aktivitetene ikke videreføres når prosjektperioden er over og midlene opphører. Videreføring av aktiviteter til linjen forutsetter at driftskostnader dekkes av andre budsjetter. Erfaringsvis er denne overgangen ofte krevende. Samtidig vil slike forutsetninger variere på tvers av tiltak og prosjekter. Innenfor rammene av DGS er for eksempel noen av prosjektene i Område 1 eksempler på relativt klare rammer for overføring til ordinær drift. I kontrast til dette ser noen av tiltakene/prosjektene i Område 2, og til dels i Område 3, ut til å ha løsere koblinger til linjen. Vi har vært opptatt av denne problemstillingen i følgeforskningsprosjektet, og inkluderte derfor spørsmål om dette i de to spørreundersøkelsene.

I spørreundersøkelsene til prosjekt- og tiltaksledere uttrykker åtte respondenter med relativ stor sikkerhet at aktivitetene vil videreføres i linjen, men i noen tilfeller i litt modifiserte eller mindre former. En respondent sier at hen må søke nye midler fordi tiltaket ikke vil bli prioritert ved egen enhet. Åtte respondenter har formulert intensjoner om videreføring, men er noe usikre om de nødvendige rammefaktorene vil være til stede.

I spørreskjemaet til tiltaksledere i Studentpakken svarte seks respondenter at tiltakene skal videreføres. Seks respondenter oppgir at de har fått midlertidig finansiering til videreføring i en kortere periode, som regel fra eget institutt eller DGS. Ni personer svarer at tiltakene ikke

skal videreføres. I flertallet av disse tilfellene refereres det til manglende finansiering/ at midler ikke er tilgjengelig lokalt. En tiltaksleder oppgir at tiltaket ikke lenger er nødvendig, da det var rettet mot ekstraordinære tiltak for ferdighetstrening på grunn av pandemi-situasjonen. Til sist har fire respondenter oppgitt at de ikke vet ennå da spørsmålet er under utredning ved lokal enhet, eller de har svart på spørsmålet på en måte som gjør det utfordrende å tolke.

I begge undersøkelsene beskrives det læringsressurser, systemer, kurs og modeller som potensielt kan oppskaleres og/eller spres til andre fagmiljøer. Mens noen av disse ressursene er fagspesifikke, er andre relevante på tvers av OsloMet sine fagmiljøer. Det er en del variasjon i hvordan oppskalering beskrives. Noen tiltak og prosjekter, spesielt innen Område 1, er initiert med et formål å sikre full overføring i linje på tvers av fakulteter. Andre prosjekt- og tiltaksledere beskriver utvikling av nye ressurser som kan stilles til disposisjon for andre, men som ikke nødvendigvis er ledsaget av en tydelig plan for deling/spredning.

DGS sin styringsgruppe er en sentral arena for å skape koblinger mellom DGS og resten av OsloMet. Flere av de medlemmene som vi har snakket med uttrykker at møtene er ryddige og godt organiserte, og at programkontoret stiller godt forberedt. Samtidig uttrykker også flere at styringsgruppen, slik den har arbeidet frem til nå, i for liten grad involveres i strategiske beslutningsprosesser. De beskriver at diskusjonene primært er rettet mot enkelte prosjekter og tiltak, og i mindre grad om overordnede problemstillinger, målbilder og utviklingstrekk knyttet til utdanningskvalitet ved OsloMet og til den strategiske innretningen på DGS. Dette nevnes også av de to studentrepresentantene i styringsgruppen. Et konkret eksempel her er at en informant ønsker at spesifiseringer av utlysninger (for eksempel, vektlegging av mikroemner, læringsmiljø) diskuteres grundig i styringsgruppen. En annen informant uttrykker at slike overordnede diskusjoner kan bidra til å skape en felles forståelse i organisasjonen av hvilke prioriteringer som er viktige, og hvordan det er mest hensiktsmessig å realisere effektmålene for DGS.

I intervjuene med ansatte ved OsloMet er det flere som stiller grunnleggende spørsmål ved programorganiseringen til DGS. Eksempler på dette inkluderer

- i) hvorfor utvikling av digitale, studieadministrative systemer (Område 1) er organisert under et program og ikke i linjen, siden de vil gjennomføres uavhengig av om DGS eksisterer eller ikke,
- ii) hvorfor strategiske satsinger på undervisningskvalitet (Område 2) ikke i større grad er forankret i og koordinert gjennom faglig linje i stedet for et institusjonsovergripende program,
- iii) om det er hensiktsmessig at de tre områdene, som er ganske ulike i faglig innretning, er samlet under samme program,
- iv) om OsloMet i for stor grad organiserer utviklingsarbeid gjennom sentrale satsinger heller enn i linjen.

I intervjumaterialet vårt eksisterer det et mangfold av perspektiver på disse spørsmålene. Uavhengig av hva man oppfatter som gode svar, er disse spørsmålene sentrale med tanke på DGS sine relasjoner og avhengigheter til resten av OsloMet. Det at sentrale aktører (f.eks. prodekaner, medlemmer av styringsgruppen, direktører) opplever relevansen av og organisasjonsformen til DGS ganske ulikt, er i seg selv et uttrykk for noen av utfordringene knyttet til forankring av DGS i linjen/andre deler av organisasjonen.

Kritiske suksessfaktorer 3: Kompetanseutvikling og nettverksbygging for tiltaks- og prosjektledere

Kompetanseutvikling og nettverksbygging for prosjekt- og tiltaksledere er definert som en kritisk suksessfaktor for DGS. I programdirektivet spesifiseres dette som «faglig påfyll i workshops, temasamlinger, en-til-en-veiledning og tilgjengeliggjøring av ressurser i Teams». Det uttrykkes videre at tiltakene skal fostre grunnleggende kompetanse i bl.a. prosjektarbeid, brukerinvolvering og involvering av linjen. Det vektlegges at samlingene også skal fungere som forum for erfaringsutveksling mellom ulike fagmiljøer og mellom prosjekt- og tiltaksledere.

Vår primære datakilde for å belyse dette suksesskriteriet er spørreundersøkelsen som ble sendt ut til prosjekt- og tiltaksledere. I denne undersøkelsen spurte vi om følgende:

- a) Hvilket av kompetansetiltakene respondentene hadde benyttet seg av (workshops, temasamlinger, en-til-en-veiledning, teams-rommet).
- b) I hvilken grad de opplever at disse tiltakene har bidratt til å heve deres kompetanse innenfor prosjektarbeid og brukerinvolvering.
- c) I hvilken grad disse initiativene har bidratt til at de får utveksle erfaringer på tvers av prosjekter/tiltak.
- d) I hvilken grad disse kompetansetiltakene har bidratt til at de opplever en merverdi av å ta del i DGS.
- e) Hvordan de opplevde områdeorganiseringen.

I tillegg stilte vi åpne spørsmål, der vi ba respondentene skissere positive sider og forbedringspunkter ved kompetansehevingstiltakene.

I tillegg inkluderer vi i denne delen respondentenes opplevelse av søknadsprosessen, da den kan anses som en integrert del av kontakten prosjekt- og tiltaksledere har med programkontoret.

Søknadsprosessen

Prosjekt- og tiltaksledere ble spurt om deres erfaringer med søknadsprosessen i et åpent spørsmål. Av de 16 responsene, var det en som overtok prosjektet/tiltaket etter at søknadsprosessen var ferdig. Resten av respondentene er svært positive, og bruker ord som «ryddig», «enkelt og greit», «oppmuntrende», «effektiv» og «konstruktiv». Flere vektlegger at programkontoret var lett tilgjengelig for spørsmål og oppklaringer underveis, og at de fikk nyttig og rask hjelp.

I intervjuet uttrykker ekstern evaluator også at prosessen har vært ryddig og godt organisert. Hen opplever også at den generelle kvaliteten på søknadene har forbedret seg betydelig fra

første til andre runde som evaluator (dvs. fra andre til tredje utlysning), i den forstand at det fremstår som om søkerne får bedre veiledning i utformingen av søknadene. Imidlertid opplever hen informasjonsgrunnet for å vurdere søknadene opp mot vurderingskriteriene som noe varierende, spesielt i tilfeller der prosjekt- og tiltaksledere søker om forlengelse/utvidelse.

I intervjuene med ansatte ved OsloMet tegner det seg et bilde av at søknadsprosessen har blitt gradvis forbedret. Dette handler om at det ved første utlysning var få som hadde kjennskap til utlysningen, eller at mange oppdaget utlysningen for sent til å kunne søke midler. Det vektlegges at det nå går ut mer og bedre informasjon om nye utlysninger fra programkontoret.

En informant etterlyser litt mer forutsigbarhet knyttet til utlysningene, for eksempel ved at man har faste datoer (f.eks. hver august og hver januar) og at temaene for utlysningen er kjent lang tid i forkant. Hen uttrykker at dette vil gjøre det enklere for fakultet og institutter å innlemme DGS i en mer overordnet tenkning rundt arbeid knyttet til utdanningskvalitet. To medlemmer av styringsgruppen stiller spørsmål ved at de ikke fikk tilsendt prosjektsøknadene når resultatene fra siste utlysningsrunde skulle behandles.

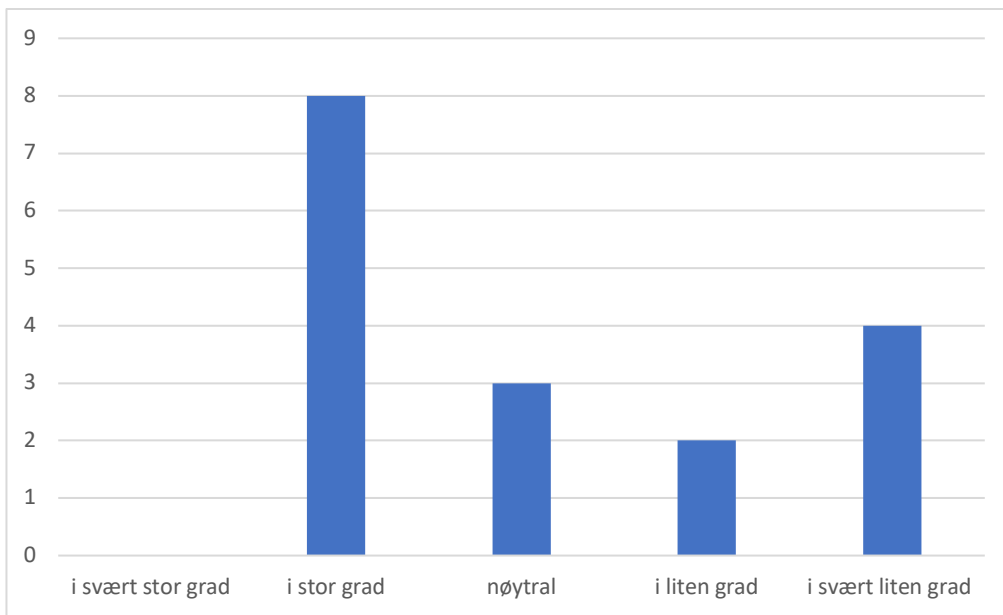
Flere informanter problematiserer at en del av tiltakene som tildeles midler er for små i omfang, kombinert med at de ofte dekker ganske ulik tematikk. Ansatte vi har snakket med understreker at dette ikke er en kritikk av de konkrete tiltakene i seg selv, men at dette kan begrense muligheter for oppskalering og spredning til andre fagmiljøer. Å spre midler «tynt utover» anses som en risiko for DGS sine muligheter til å frembringe varige endringer i organisasjonen. Samtidig er det flere som også påpeker at kravene til å søke ikke må bli for høye, fordi ansatte med gode ideer da kan bli avskrekket fra å søke. Noen problematiserer også det man opplever som et sterkt fokus på digitalisering, og er opptatt av at også andre utfordringer og problemstillinger bør vektlegges i porteføljen.

Kompetanseheving og nettverksbygging

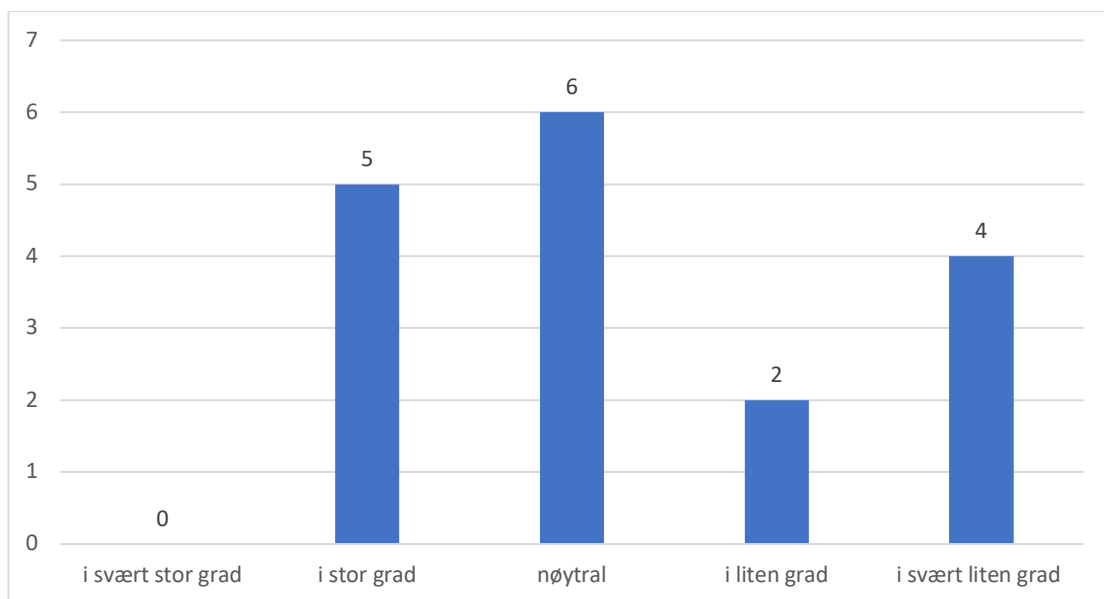
Resultatene fra undersøkelsen viser at det mest brukte kompetansehevingstiltaket er workshops (16), etterfulgt av bruk av team-rommet for prosjekt- og tiltaksledere (9), temasamlinger (7) og en-til-en veiledning (6).

Respondentene viser relativt stor grad av variasjon i hva de rapporterer at de har fått ut av kompetanseutviklingstiltakene, illustrert i figur 7-10 nedenfor.

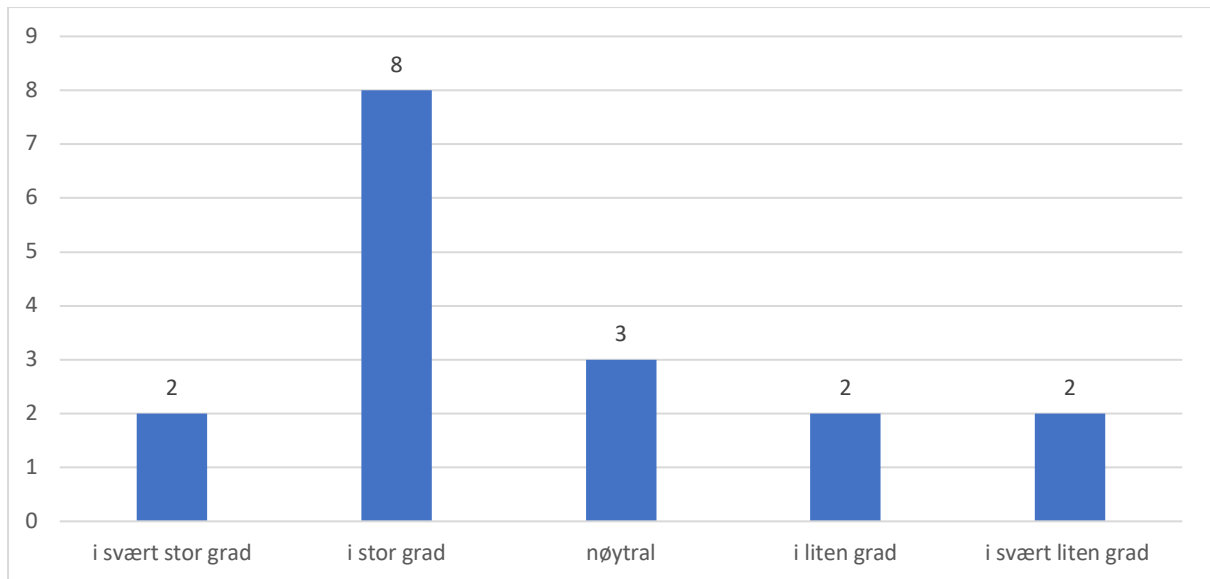
Figur 8: Fordeling av svar på spørsmålet «I hvilken grad har initiativene rettet mot kompetanse- og nettverksbygging for prosjekt- og tiltaksledere bidratt til at du har fått grunnleggende kompetanse i prosjektutviklingsarbeid».



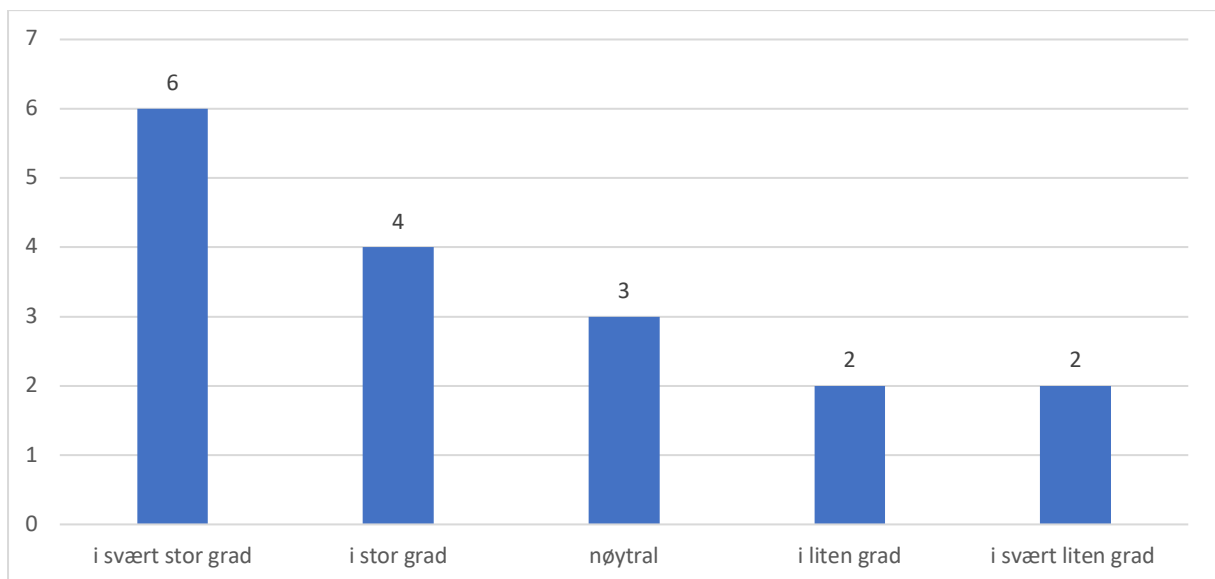
Figur 9: Fordeling av svar på spørsmålet «I hvilken grad har initiativene rettet mot kompetanse- og nettverksbygging for prosjekt- og tiltaksledere bidratt til at du har fått grunnleggende kompetanse i brukerinvolvering».



Figur 10: Fordeling av svar på spørsmålet «I hvilken grad har initiativene rettet mot kompetanse- og nettverksbygging for prosjekt- og tiltaksledere bidratt til at du har fått utveksle relevante erfaringer på tvers av fagmiljøer/ prosjekt- og tiltaksledere».



Figur 11: Fordeling av svar på spørsmålet «I hvilken grad har initiativene rettet mot kompetanse- og nettverksbygging for prosjekt- og tiltaksledere bidratt til at du har opplevd en merverdi av å ta del i DGS».



Respondentene ble bedt om å utdype svarene sine ved å skissere 1-3 positive sider og 1-3 forbedringspunkter ved kompetansehevingstiltakene i regi av DGS. Av positive aspekter vektlegges følgende:

- Nyttig å få innsikt i grunnleggende ferdigheter ved prosjektledelse.
- Workshopene var godt forberedt og godt strukturert.
- Positivt å utveksle erfaring på tvers av tiltak/prosjekter og fagmiljøer.

- God individuell oppfølging fra områdeledere.
- Malene var nyttige.
- Lav terskel for å spørre om hjelp.
- Positivt å oppleve at organisasjonen tilrettelegger for utviklingsarbeid.
- Nyttig å lære hvordan man skal markedsføre tiltaket/prosjektet i organisasjonen.
- Nyttig å lære om relevante ressurser, f.eks. DIGIN.
- Positivt å høre om viktigheten av brukerinvolvering og tverrfaglig arbeid.

Av forbedringspunkter vektlegges følgende:

- Omfanget på workshops og rapportering oppleves som for stort av noen respondenter med mindre tiltak. Ønske om kortere og sjeldnere møter.
- For mye fokus på «å fylle ut skjemaer» på workshop.
- Ønske om mer gruppearbeid på workshops og mindre tid til enveis-presentasjoner.
- Ønske om flere «mingle-aktiviteter» der fokuset ikke er på presentasjoner og oppgaver.
- Ønske om ytterligere støtte fra DGS for å kobles med andre prosjekter/tiltak som jobber med beslektet tematikk.
- Datoene for noen av workshopene ble annonsert for sent (kalenderen allerede full og det var dermed ikke mulig å delta).
- Ønske om at korrespondanse knyttet til rapportering kan sendes inn på epost og ikke via Teams.
- Opplever ikke behov for opplæring om prosjektledelse på grunn av tidligere erfaring med å lede prosjekter. Ønske om kartlegging av deltakernes behov før gjennomføring av workshops, så deltakere som har erfaring i prosjektledelse ikke må være med på mange workshops om dette.
- Viktig at potensielle søkere informeres i forkant av søknadsprosessen at det forventes at man deltar på et kurs i prosjektledelse, da dette tar mye tid. Da kan man også legge inn timer til denne deltakelsen i tidsbruk for tiltaket/prosjektet.

Et gjennomgangstema i de åpne kommentarene er at flere respondenter som leder mindre tiltak opplever at det er for mye arbeid knyttet til workshops og rapportering sett i forhold til omfanget på tiltakene.

Oppsummert er det høy grad av variasjon i disse svarene. Noe av denne variasjonen kan sannsynligvis forklares ved at prosjekt- og tiltaksledere er en ganske sammensatt gruppe med ulik faglig bakgrunn og arbeidserfaring. Mens noen kan ha utstrakt erfaring med tidligere prosjektledelse, for eksempel gjennom å lede forskningsprosjekter eller større

utviklingsarbeider knyttet til administrative rutiner og systemer, kan andre ha lite eller ingen tidligere erfaring med å håndtere prosjekter og/eller budsjettansvar.

Det å utveksle erfaringer med andre prosjekt- og tiltaksledere/ andre fagmiljøer skiller seg ut som den merverdien som flest respondenter vektlegger, både i de lukkede og åpne svarene. Dette peker seg dermed ut som et område der det er et reelt behov, som DGS kan vurdere å imøtekomme i enda større grad i den videre driften av programmet.

Når det gjelder kompetanseheving i prosjektledelse, ser respondentene ut til å være delt på midten. Vi anser det som sannsynlig at dette delvis kan tilskrives variasjon i faglig bakgrunn blant prosjekt- og tiltaksledere. Siden opplæringstilbudet har vært relativt omfattende, vil det kunne oppleves som en relativt stor tidsinvestering for deltakere som allerede har ledet flere prosjekter tidligere. Noen konkrete tilnærminger for å imøtegå utfordringen med en sammensatt deltakergruppe kan inkludere:

- a. å foreta en grundigere behovsanalyse blant deltakerne i forkant av workshops, og i større grad utvikle opplegg som bygger på erfaringene blant de som allerede har prosjektledererfaring.
- b. å differensiere tilbudet, for eksempel ved at presentasjoner med basiskunnskap som normalt blir presentert som en form for enveiskommunikasjon i stedet blir formidlet gjennom forhåndsinnspilte videoer som gjøres tilgjengelig i Teams-kanalen. Deltakere kan da selv ta stilling til hvor grundig det er nødvendig å gå inn i dette, og tiden i workshops kan i større grad brukes til gruppearbeid og erfaringsutveksling, som flere respondenter etterlyser.
- c. å differensiere tilbudet ved å sette opp ekstra sesjoner for de som leder større prosjekter, og dermed redusere omfanget for deltakere som leder mindre tiltak.

Sett under ett, kunne man ønske seg at flere av svarene på disse spørsmålene opererte lenger til venstre i grafene ovenfor, det vil si i spennet «i høy grad» eller «i svært stor grad». Samtidig rapporterer et flertall av respondentene at de har opplevd en merverdi i å være del av DGS.

Et mer grunnleggende spørsmål knyttet til kompetanseutvikling for prosjekt- og tiltaksledere er hva som defineres som «kompetanse». Slik det fremstår for følgeforskningsgruppen, er «kompetanse» så langt primært blitt definert som ulike aspekter knyttet til administrative og organisatoriske rutiner for prosjektgjennomføring, som prosjektorganisering, malverk knyttet til dette, og rutiner knyttet til rapportering og økonomi. Kort sagt handler dette om å håndtere prosessene som skal støtte opp om utviklingsarbeidet, i tråd med økonomiske rammer og fastsatte tidsplaner.

Kompetansebegrepet ser i mindre grad ut til å ha blitt knyttet til *faglige* spørsmål som kjennetegner de tre områdene. Eksempler på slike faglige spørsmål kan være: Hva må til for at nye digitale systemer integreres med den sosiale og organisatoriske infrastrukturen ved

OsloMet? Hvordan må til for at studentdrevne faggrupper skal fungere godt både sosialt og faglig? Hvordan slags kunnskap og ferdigheter trenger studenter for å gi og nyttiggjøre seg av faglige tilbakemeldinger? Hvordan utvikle nettbaserte EVU-kurs som ivaretar profesjonsutdannings behov for å utvikle relasjonelle og taktile ferdigheter? Slike spørsmål kan være avgjørende for om tiltak og prosjekter i regi av DGS lykkes. Fra spørreundersøkelsen oppfatter vi det slik at noen respondenter har fått slik støtte i en-til-en samtaler med programkontoret, kanskje spesielt innenfor Område 3 som har et avgrenset faglig fokus. Ved å sette slik faglig støtte mer i system for alle prosjekt- og tiltaksledere, kan det være mulig for DGS å i større grad tilrettelegge for kompetanseheving knyttet det faglige innholdet i prosjektene og tiltakene.

Områdeorganiseringen

I spørreundersøkelsen inkludert vi også spørsmål knyttet til områdeorganiseringen, for å undersøke om prosjekt- og tiltaksledere opplever denne som hensiktsmessig. Den første delen ba respondentene om å ta stilling til følgende utsagn om områdeorganiseringen.

Tabell 2: Områdeorganisering del 1

	Svært enig	Tildels enig	Verken enig eller uenig	Tildels uenig	Uenig
1. Jeg opplever at det er en lav terskel for å kontakte områdeleder	13	3	1	0	0
2. Områdeorganiseringen bidrar til samarbeid mellom prosjekt- og tiltaksledere	5	3	7	0	2
3. Områdeorganiseringen bidrar til faglig påfyll/utvikling	4	3	5	3	2
4. Jeg opplever at områdeorganiseringen er hensiktsmessig	5	4	6	1	1

Det er høy grad av enighet blant respondentene om at det er en lav terskel for å kontakte områdeleder. Dette gjenspeiler svarene ovenfor i respons til spørsmålene om

søknadsprosessen tilknyttet utlysning av midler i regi av DGS, der mange uttrykte at det er svært lett å komme i kontakt med programkontoret.

På de tre neste spørsmålene har relativt mange respondenter lagt seg i midtsjiktet (verken enig eller uenig). Vi anser det som sannsynlig at en faktor som spiller inn her er at fem av respondentene nettopp hadde startet opp sine tiltak og prosjekter da spørreskjemaet ble distribuert. De kan dermed oppleve at de har begrenset grunnlag for å svare på disse spørsmålene, noe som bekreftes av noen av de åpne svarene i spørreskjemaet.

Når det gjelder spørsmål 2 og 4, fordeler svarene seg grovt sett mellom de som er enige eller svært enige, og de som har svart verken enig eller uenig. På spørsmål 3 ser vi at hele skalaen er tatt i bruk, og flere er uenige at organiseringen bidrar til faglig påfyll. En mulig forklaring på dette kan være at noen av respondentene primært forstår «faglig» påfyll som innhold tilknyttet substansen i deres prosjekter (f.eks. studentmentorering, språkopplæring eller utvikling av teknologistøttet læring) og i mindre grad definerer «faglighet» som opplæring i for eksempel prosjektledelse. En annen mulig forklaring er at de ulike områdene har variert i graden og utformingen av aktiviteter som har funnet sted innenfor hvert område.

Tabell 3 nedenfor skisserer konkrete handlinger som prosjekt- og tiltaksledere rapporterer knyttet til områdeorganiseringen.

Tabell 3: Områdeorganisering del 2: Hvor ofte har du...

	ofte	av og til	sjeldent	aldri
6. ...kontaktet områdeleder for å diskutere ditt prosjekt/tiltak	2	6	6	3
7. ...utvekslet erfaringer med andre prosjekt- og tiltaksledere i ditt område	0	5	7	5
8. ...opplevd en merverdi av områdeorganiseringen	3	4	5	5

I de åpne svarene fremhever flere respondenter at de er for tidlig i prosessen til å ta stilling til en del av spørsmålene knyttet til områdeorganiseringen, men flere vektlegger at de har fått god hjelp av ansatte ved programkontoret for DGS.

6 Diskusjon og oppsummering av anbefalinger

I denne delen bruker vi analysene som er presentert så langt til å sammenfatte og diskutere status på DGS både fra et *internt* og *eksternt* perspektiv. *Internt* henviser til programmets «indre liv», det vil si organiseringen av utlysningsprosesser, initiativer rettet mot kompetanse- og nettverksbygging for prosjekt- og tiltaksledere, rapporteringsrutiner, og områdeorganiseringen. *Eksternt* henviser til DGS sin plassering innenfor et bredere organisatorisk og institusjonelt landskap, der aktivitetene innenfor de tre områdene står i ulike avhengighetsforhold til andre deler av OsloMet.

Mange prosjekt- og tiltaksledere uttrykker seg svært positivt om støtten de har fått fra programkontoret. De forteller at det er lav terskel for å kontakte ansatte ved programkontoret, at man får rask og støttende hjelp, og at det er «kort vei» til områdelederne. Generelt er det mange som vektlegger at DGS i stor grad har en «profesjonalisert» administrasjon, og at det er veldrevet fra et administrativt/organisatorisk perspektiv. Imidlertid er det også noen stemmer som opplever at de administrative rutinene er «for byråkratiske» og for omfattende.

I spørreundersøkelsen rapporterer mange prosjekt- og tiltaksledere at søknadsprosessen var ryddig og godt organisert. I den grad det er mulig å spore i vårt datamateriale, ser vi også en tendens til en positiv utvikling fra første til tredje utlysningsrunde. Samtidig etterlyser noen faglig ansatte mer forutsigbarhet rundt fremtidige utlysninger, med tanke på tidspunkt og tematikk for utlysningene.

Kompetanseutviklingstiltakene oppfattes, grovt sett, på to måter: På den ene siden oppfatter en gruppe av prosjekt- og tiltaksledere at workshopene er nyttige og godt strukturerte, og at de utvikler ny kunnskap om prosjektledelse, brukerinvolvering og forankring i linjen. Det som spesielt utmerket seg som positivt for mange respondenter er at de får møte prosjekt- og tiltaksledere fra andre deler av OsloMet, og disse mulighetene for nettverksbygging på tvers av etablerte organisatoriske grenser fremstår som en tydelig merverdi ved DGS. Flere av informantene vi har intervjuet uttrykker også at det er positivt at ulike miljøer ved OsloMet opparbeider seg mer kompetanse innenfor prosjektledelse, og at prosjektledervertøyene kan gi en god struktur for arbeidet.

På den andre siden er det en gruppe av prosjekt- og tiltaksledere som opplever workshopene som for omfangsrige, som lite treffsikre for de som allerede har betydelig prosjektledererfaring, og som for fokusert på prosess (malverk, prosjektstyringsverktøyer, etc.) i motsetning til substans (det faglige innholdet i prosjektet/tiltakene). Spesielt noen av prosjekt- og tiltaksledere som leder små tiltak innenfor Område 2 opplever at den samlede tidsbruken på kompetansehevingstiltak, søknadsprosess og rapportering blir for stor sammenliknet med omfanget på tiltakene. Noen av de vi har intervjuet uttrykte også at slike

faktorer påvirker vurderinger av om man skal søke midler fra DGS, fordi programmet for noen fremstår som byråkratisk. Dette er spesielt relevant for utviklingsprosesser som uansett ville ha blitt gjennomført uavhengig av DGS. Spørsmålet om hva merverdien er med deltakelse i DGS blir dermed mer påtrengende enn for de som ikke får finansiering gjennom linjen.

Administrative rutiner knyttet til rapportering utmerker seg i negativ forstand. Mange opplever rutinene som for byråkratiske, og at rapporteringer skjer for hyppig. For de som leder små tiltak, opplever flere at de administrative rutinene ikke står i et rimelig forhold til omfanget på tiltaket. Det fremstår også som om rapporteringsrutinene ikke har et formativt og faglig formål, men kun er organisert som en kontrollfunksjon. Her ligger det potensial i å styrke den faglige orienteringen ved DGS.

Områdeorganiseringen kan sees i ulike perspektiver. På den ene siden uttrykker mange prosjekt- og tiltaksledere at de har fått god og viktig støtte fra områdeleder i arbeid med eget prosjekt/tiltak. En klar styrke ved områdeorganiseringen ser også ut til å være at den tilrettelegger for erfaringsutveksling og nettverksbygging på tvers av etablerte organisatoriske skillelinjer ved OsloMet. Samtidig uttrykker 12 av 17 respondenter at de «sjelden» eller «aldri» har utvekslet erfaringer med andre prosjekt- og tiltaksledere innenfor eget område, og det er også noe usikkerhet rundt merverdien av områdeorganiseringen. Det ser her ut som DGS har utviklingsmuligheter for å skape arenaer for samhandling, for eksempel ved å gjøre noen av kompetanse- og nettverkstiltakene mer innrettet mot faglig samhandling innenfor hvert område.

Gjennomgangen av effektmålene illustrerer at de tre områdene opererer på ganske ulike analytiske nivåer. Dette ble også fremhevet av ekstern evaluators i intervjuet, som satte spørsmålstegn ved om de tre områdene i like stor grad er tilpasset de generelle vurderingskriteriene. I intervjuet med ekstern evaluator og i noe av intervjuene med ansatte ved OsloMet ble det også stilt spørsmål ved om de tre områdene egentlig bør være organisert under samme program, gitt at de er svært forskjellige og har ulike avhengighetsforhold til andre deler av OsloMet. For eksempel sier ekstern evaluator at «det ligger jo en spenning i det, hvordan skape en opplevelse på individnivå? Som du skal kunne klare å måle ut gjennom et program ... som setter i gang tiltak? Da har man jo i utgangspunktet laget en litt vanskelig rigg». Diskusjonen i Del 3 om effektmålene aktualiserer også denne problemstillingen, spesielt knyttet til Område 2.

Når det gjelder studentinvolvering er studentene formelt involvert i DGS gjennom to representanter i styringsgruppen (hvorav en har stemmerett) og en referansegruppe med studenter. Mange av de vi har snakket med forteller også at involvering av studenter har utviklet seg i positiv retning. Samtidig er det et gjennomgangstema i intervjuene våre at forankringen av DGS blant studentene oppleves som for svak.

Styringsgruppen er en sentral arena for å skape koblinger mellom DGS og resten av OsloMet. Flere av medlemmene vi har snakket med uttrykker at møtene er ryddige og godt organiserte, og at programkontoret stiller godt forberedt. Samtidig uttrykker også flere at styringsgruppen, slik den har arbeidet frem til nå, i for liten grad involveres i strategiske beslutningsprosesser. Dette samstemmer med en mer generell observasjon vi har gjort oss basert på intervjuene, at ideen om «forankring» ofte er assosiert med «kommunikasjon». Dette er antakelig en for enkel forståelse av ideen om forankring, som kan videreutvikles i den videre driften av programmet.

Basert på det vi har redegjort i denne rapporten, så oppfordrer vi DGS til å vurdere følgende i den videre utviklingen av DGS:

- Rapporteringsrutinene fremstår som et område som mange opplever som for omfattende og lite hensiktsmessig. Et enkelt grep vil være å redusere hyppigheten på rapporteringen.
- Rapporteringsrutinene har i dag primært en kontrollfunksjon. For å øke læringspotensialet for institusjonen, kan DGS vurdere å videreutvikle rapporteringsrutinene så de i større grad får en formativ og læringsstøttende funksjon. Dette kan for eksempel handle om at prosjekt- og tiltaksledere får i oppdrag å presentere og diskutere faglige problemstillinger som har oppstått i gjennomføringen av prosjekter og tiltak på et felles seminar, gjerne med støtte fra relevante ressurspersoner. Det kan også handle om at prosjekt- og tiltaksledere som jobber med liknende temaer utvikler en kort rapport der de beskriver og analyserer sine erfaringer, så de blir tilgjengelige for andre. Dette kunne for eksempel være en måte å konsolidere erfaringene fra Studentpakken.
- Ved neste utlysning av midler kan DGS vurdere om det skal satses på mer spissede områder, slik at man kan få en «kritisk masse» med prosjekter og tiltak som i større grad har potensial for å støtte opp under endring i organisasjonen. Dette er spesielt relevant for Område 2. Da kan det også tilrettelegges for mer faglig samarbeid på tvers av disse prosjektene og tiltakene. Studentrepresentanter fra de ulike fakultetene kan komme med konkrete innspill til slike temaer, for å sikre at studentperspektivet er premissgivende for valg av tematikk. Man kan også be prodekanene for utdanning om å komme med innspill til tematikk, for å tilrettelegge for forankring i linjen og sterkere koblinger til strategiske prioriteringer på fakultets- og instituttnivå.
- Studentinvolvering utmerker seg som et område som har hatt mye progresjon, men der det fremdeles er behov for videreutvikling. Vi oppfordrer DGS til å ha et møte med et bredt utvalg av studentrepresentanter fra fakultetene (dvs. ikke bare fra styringsgruppen og studentgruppen) for å få konkrete innspill på hvordan studenter i sterkere grad kan involveres bredt i DGS, og deretter pilotere noen slike tilnærminger med mål om å få høyere grad av studentinvolvering i utforming av tiltak og prosjekter

i neste utlysningsrunde. Det er positivt at det er ansatt en studentassistent som skal forsøke å nå ut til flere studenter, blant annet gjennom sosiale medier.

- DGS bør vurdere om kompetansehevingstiltakene i større grad kan rettes mot det faglige innholdet i porteføljen av tiltak og prosjekter. Her kan DGS spille en unik rolle i å skape faglige nettverk på tvers av fakultetene og ulike deler av fellesadministrasjonen, og samtidig trekke på andre faglige ressurspersoner innenfor OsloMet (kollegiet av meritterte undervisere, ledere av DIKU-prosjekter, miljøer som forbereder søknader om Sentre for fremragende utdanning, DIGIN).
- DGS bør vurdere om både styringsgruppen og studentgruppen i større grad kan involveres i overordnede, strategiske diskusjoner knyttet til videreutvikling av utdanningskvaliteten ved OsloMet.

Referanser

- Allmendinger, P., & Tewdwr-Jones, M. (2002). The communicative turn in urban planning: Unravelling paradigmatic, imperialistic and moralistic dimensions. *Space and polity*, 6(1), 5-24.
- Anderson, H., & Masocha, S. (2017). Bottom-up and inside-out: using participatory methodology to measure the social impact of a radio engagement project with young people of refugee experience. *Communication Research and Practice*, 3(1), 60-73.
- Bautista, M., Bertrand, M., Morrell, E., Scorza, D. A., & Matthews, C. (2013). Participatory action research and city youth: Methodological insights from the Council of Youth Research. *Teachers College Record*, 115(10), 1-23.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Bygdås, A., Clegg, S. & Hagen, A.L. (Red.) (2019). *Media management and Digital transformation*. New York: Routledge.
- Crowley, A., & Moxon, D. (2017). *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Council of Europe.
- Damsa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fossland, T., Frølich, N. et al. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education. A review of research on aspects affecting student learning*. Report 2015: 24. Oslo: NIFU
- Darwin, S. (2016). *Student Evaluation in Higher Education: Reconceptualising the Student Voice*. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Elken, M., Maassen, P., Nerland, M., Prøitz, T. S., Stensaker, B., & Vabø, A. (Eds.). (2020). *Quality Work in Higher Education*. Cham: Springer.
- Flyvbjerg, B. (1998). *Rationality and power: Democracy in practice*. University of Chicago press.
- Gravesen, D.T., Mikkelsen, S.H., & Frostholt, P.H. (2019). Mellom inndragelse og adultocentrisme. Metodologiske refleksjoner over utfordringer og paradokser i kvalitativ børne- og ungdomsforskning. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 01/2019(3), 30–48. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-03>
- Hagen, A.L. & Lyng, S. (2019) «Barn og unges deltagelse i forskning: Muligheter og utfordringer» i *Norsk sosiologisk tidsskrift*. 3(1):6-12.
- Hagen, A.L. & Andersen, B. (Red.) (2021) *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging*. Cappelen Damm Akademisk <https://doi.org/10.23865/noasp.150>
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, 60(5), 433-441.
- Hatlevik, I. (2014). *Meningsfulle sammenhenger: En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeider- utdanningene*. Oslo and Akershus University College.
- Hatlevik, I. K. R. (2016). Hvordan utvikle og kontrollere prosesskvalitet. *Uniped*, 39(03), 196-210.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Hermansen, H. (2019). In Pursuit of Coherence: Aligning Program Development in Teacher Education with Institutional Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17. DOI: 10.1080/00313831.2019.1639815

- Hecker, S., Haklay, M., Bowser, A., Makuch, Z., & Vogel, J. (Eds.). (2018). *Citizen science: innovation in open science, society and policy*. UCL Press.
- Heiss, R., & Matthes, J. (2017). Citizen science in the social sciences: A call for more evidence. *GAIA- Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(1), 22-26.
- Jacquez, F., Vaughn, L. M., & Wagner, E. (2013). Youth as partners, participants or passive recipients: A review of children and adolescents in community-based participatory research (CBPR). *American journal of community psychology*, 51(1-2), 176-189.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Listerborn, C. (2007). Who speaks? And who listens? The relationship between planners and women's participation in local planning in a multi-cultural urban environment. *GeoJournal*, 70(1), 61-74.
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Stensaker, B. (2012). From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 39(4), 534-545.
- Nerland, M. & Prøltz, T. S. (eds.) (2018). *Pathways to quality in higher education: Case studies of educational practices in eight courses*. Report 2018: 3. Oslo: University of Oslo & NIFU.
- NIFU. (2022). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning*. Oslo: NIFU
- NOU 2020:3 (2020) Ny lov om universiteter og høyskoler. Kunnskapsdepartementet.
- OsloMet (2018). Strategi for digital transformasjon 2018–2024. <https://ansatt.oslomet.no/strategi-digital-transformasjon>
- Raanaas, R.K., Bjøntegaard, H.Ø. & Shaw, L. A (2020) Scoping Review of Participatory Action Research to Promote Mental Health and Resilience in Youth and Adolescents. *Adolescent Res Rev* 5, 137–152 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0097-0>
- Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. (2009). The Hedgehog and the Fox: A Discussion of the Approaches to the Analysis of ICT Reforms in Teacher Education of Larry Cuban and Yrjö Engeström. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 83-104.
- Richards-Schuster, K. & Checkoway, B. (2009). Youth participation in public policy at the local level: New lessons from Michigan municipalities. *National Civic Review*, 98(4), 26–30.
- Rogers, P. J., Petrosino, A., Huebner, T. A., & Hacsí, T. A. (2000). Program theory evaluation: Practice, promise, and problems. *New directions for evaluation*, 2000(87), 5-13.
- Shamrova, D. P., & Cummings, C. E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review*, 81, 400-412.
- Shouman, D., & Momdjian, L. (2019, April). Deeper learning versus surface learning: The SAMR model to assess e-learning pedagogy. In *International Conference on Digital Economy* (pp. 230-238). Springer, Cham.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Sis.net (2017) Citizen Science Policies in the European Commission: research agendas towards issues of concern to citizens: SwafS work programme 2018-2020.
- Smeby, J.-C., & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 2014(1–21).
- Stensaker, B., Bilbow, G. T., Breslow, L., & van der Vaart, R. (2017). *Strengthening Teaching and Learning in Research Universities: Strategies and Initiatives for Institutional Change*. Springer.
- Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D., & ten Brummelhuis, A. (2013). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A call to action. *Journal of computer assisted learning*, 29(1), 4-14.

- Wainwright, D., & Waring, T. (2004). Three domains for implementing integrated information systems: redressing the balance between technology, strategic and organisational analysis. *International Journal of Information Management*, 24(4), 329-346.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Arbeidspakke 1: Studenters opplevelse av utdanningskvalitet over tid

Denne arbeidspakken ser på studentenes vurderinger av utdanningskvalitet. Den tar utgangspunkt i spørreundersøkelser til studenter. Slike foretas årlig, slik at det er mulig å se utvikling over tid. Det er ønskelig å bidra til å utvikle undersøkelsene i en retning som er hensiktsmessig i forhold til å innhente informasjon som kan bidra til å belyse målene i DGS. To av områdene i DGS er aktuelle i denne arbeidspakken: 1) Informasjon og samhandling 2) Faglig kvalitet, læringsmiljø og trivsel. Det er formulert følgende effektmål for disse områdene:

Effektmål for Område 1; informasjon og samhandling

- Studenter opplever at informasjon er lett tilgjengelig, pålitelig og tilpasset deres behov
- Studenter opplever sømløse prosesser før, under og etter studieløpet

Effektmål for Område 2; faglig kvalitet, læringsmiljø og trivsel

- Studenter opplever høy kvalitet i undervisning og vurdering
- Studenter opplever høy mestring
- Studenter opplever innflytelse og et godt læringsmiljø

Spørreundersøkelser til studenter

Spørreundersøkelser brukes ofte som et verktøy for å hente inn informasjon om hvordan studenter vurderer ulike aspekter ved utdanning og læringsmiljø, som tilfredshet med undervisning, informasjon og læringsutbytte. Den mest omfattende undersøkelsen i norsk sammenheng er den nasjonale undersøkelsen Studiebarometeret, som gjennomføres årlig av NOKUT. OsloMet gjennomfører årlige undersøkelser blant hhv. ferske studenter og avgangsstudenter. Alle disse tre undersøkelsene er datakilder som er aktuelle for bruk i evalueringen av DGS.

DGS legger vekt på studentenes opplevelser, og tilfredshet med ulike aspekter ved utdanning og læringsmiljø står sentralt. Spørsmål som berører slike tema, inngår i både Studiebarometeret og OsloMets egne undersøkelser. Men ettersom undersøkelsene er utviklet for andre formål, fanger de ikke nødvendigvis den mest relevante informasjon som er ønskelig i evalueringen av DGS. Det vil derfor være en styrke om OsloMets undersøkelser kan videreutvikles i en retning som kan være nyttig også i evalueringen av DGS. Dette kan igjen legge grunnlag for kvalitetsutvikling og utdanningsforskning mer generelt ved OsloMet. Dette skal vi komme tilbake til senere.

De mange ulike tiltakene som inngår i DGS burde i prinsippet bidra til at studentenes tilfredshet med forhold som informasjon, undervisning og læringsmiljø styrkes. Det vil likevel være utfordrende å påvise kausale sammenhenger, blant annet fordi det kan være andre forhold enn DGS-tiltak som bidrar til endringer i tilfredshet. For eksempel kan endringer i sammensetning av studentmassen når det gjelder karaktergrunnlag, alder eller kjønn påvirke tilfredsheten. Vi kan også anta at Covid-19 pandemien påvirker studentenes vurdering av en del forhold, ettersom studiehverdagen endres betydelig som følge av nedstigninger og digital

undervisning. Likevel mener vi at det er interessant å undersøke hvordan studentenes tilfredshet utvikler seg over tid. Dette kan gjøres for OsloMet som helhet og på fakultetsnivå, men også på programnivå. Analysenivå vurderes ettersom hva som er hensiktsmessig i forhold til vurderingen av ulike tiltak.

Nedenfor presenterer vi aktuelle undersøkelser, og viser eksempler på hva slags informasjon som kan hentes ut fra disse.

Studiebarometeret

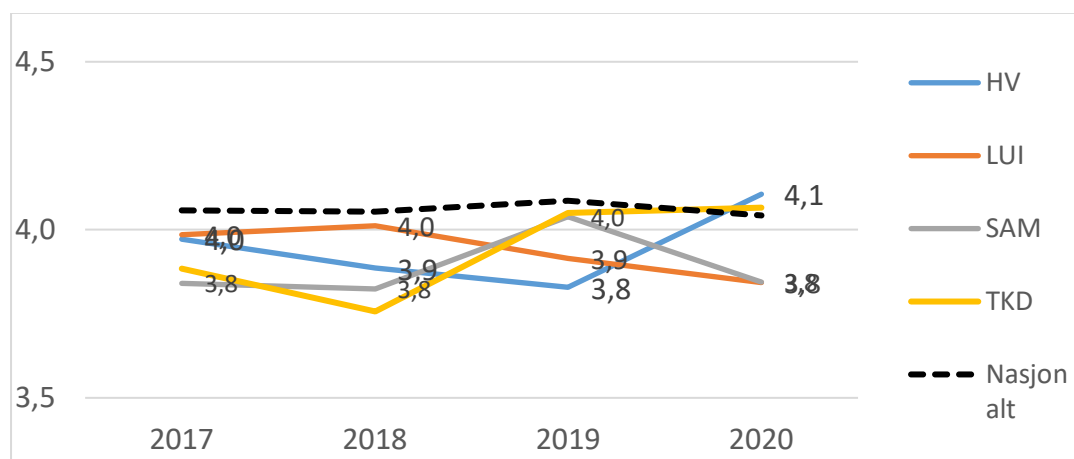
Studiebarometeret måler tilfredshet med ulike aspekter ved studieprogrammet, blant annet undervisning, tilbakemelding, læringsmiljø, og medvirkning. Dette er tema som er sentrale i Område 2 av DGS.

Studiebarometeret distribueres til alle studenter i tredje semester i utdanningen, både på bachelor- og masternivå. Så godt som alle læresteder i Norge inngår i undersøkelsen. Svarprosenten ligger opp mot 50. En fordel ved å benytte data fra Studiebarometeret er at vi kan sammenligne data fra OsloMet med andre læresteder. Denne type «benchmarking» kan være nyttig for å kunne vurdere hva som er et «rimelig» nivå av tilfredshet med ulike aspekter ved utdanningen.

På nettsiden studiebarometeret.no presenteres resultatene i hovedsak i form av indekser som måler tilfredshet med ulike sider ved studieprogrammet. OsloMet får tilsendt en fil med resultater fra eget lærested. I tillegg er det mulig å bestille data fra studiebarometeret til forskningsformål. Bestilling av data gir tilgang på mer informasjon. Både dataene som OsloMet i dag har tilgang på, og data som eventuelt bestilles gir mulighet for å se på sammenhengen mellom hvordan kjennetegn ved studentene og studieprogrammet påvirker tilfredsheten.

Overordnet tilfredshet med studieprogrammet er en sentral indeks. OsloMet skårer totalt sett marginalt lavere enn landsgjennomsnittet på denne indeksen. I 2020 hadde OsloMet en skåre på 3,98 (på en skala fra 1-5), mens landsgjennomsnittet var 4,04.

HV og TKD ligger omtrent på snittet, mens LUI og SAM ligger noe lavere. Utviklingen er illustrert i figuren nedenfor.



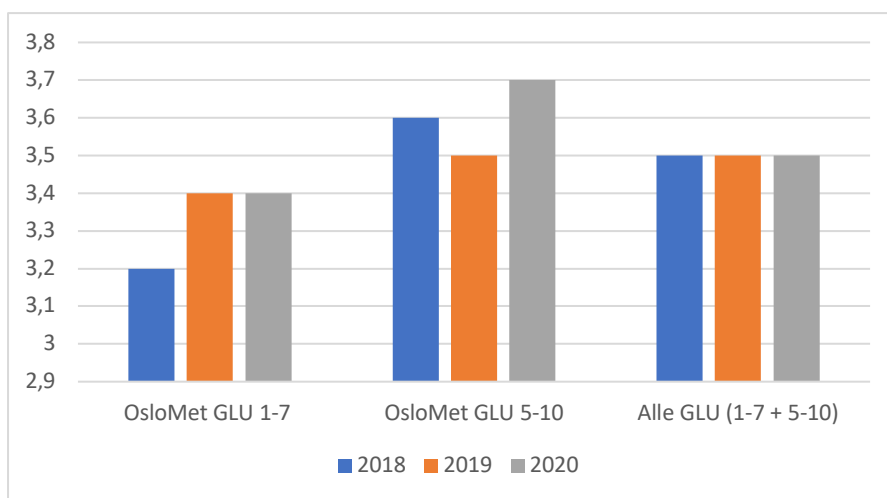
Figur V1: Tilfredshet med studieprogram.

Kilde: Studiebarometeret + Bjørn Ervik, OsloMet

Når det gjelder indeksen «vurdering av undervisning» lå OsloMet i 2020 omtrent på landsgjennomsnittet. Dette representerer en liten forbedring fra tidligere år.

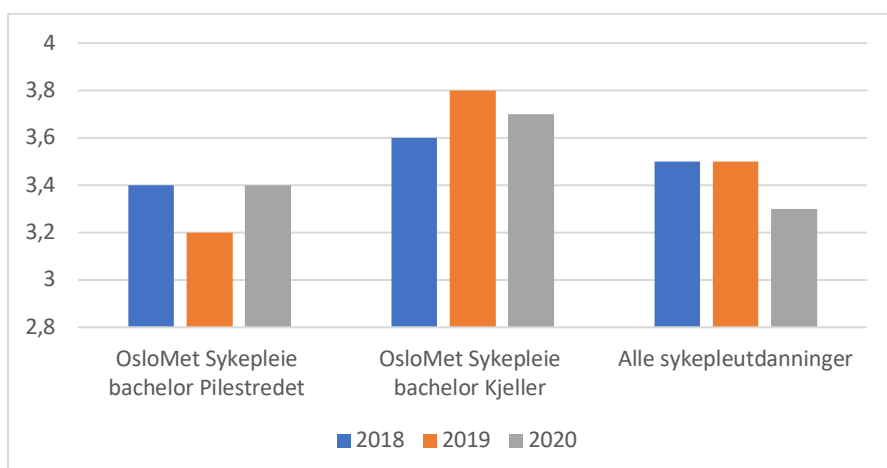
Å sammenligne totalskåre for læresteder har imidlertid begrenset informasjonsverdi. Lærestedene har ulik fagportefølje, og ettersom studentenes tilfredshet varierer mye med studieprogram, gir det større mening å sammenligne seg med tilsvarende utdanninger på andre læresteder. Vi vil derfor i hovedsak gjøre analyser på studieprogramnivå i evalueringen av DGS.

Nedenfor viser vi et par eksempler på hvordan utviklingen har vært over tid på indeksen for vurdering av undervisning, for henholdsvis grunnskolelærerutdanning og sykepleierutdanning. Tilsvarende figurer kan bruke for å illustrere f.eks. tilbakemelding, læringsmiljø etc.



Figur V2. Tilfredshet med undervisning ved grunnskolelærerutdanningen (GLU) ved OsloMet sammenlignet med landsgjennomsnitt, skåre 1-5 (høyest).

Kilde: Studiebarometerets nettside

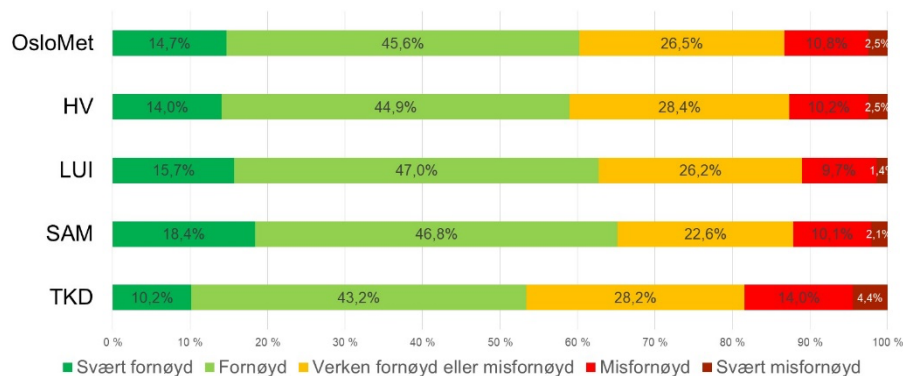


Figur V3. Tilfredshet med undervisning ved bachelorutdanning i sykepleie ved OsloMet sammenlignet med landsgjennomsnitt for sykepleierutdanninger, skåre 1-5 (høyest).

Kilde: Studiebarometerets nettside

OsloMets studiestartundersøkelse

Denne undersøkelsen gjennomføres blant ferske studenter få uker etter semesterstart. Svarprosenten har ligget på 41-44 prosent de siste årene. Studiestartundersøkelsen innhenter informasjon om i hvilken grad studentene er fornøyde med oppstart, informasjon, fadderordning, i hvilken grad de føler seg ivaretatt som nye studenter m.m. Den kan altså være egnet for å fange opp temaet *informasjon* som er sentralt i Område 1 av DGS. Det spørres blant annet om nettsider og informasjon før og under oppstart. Figur V4 illustrerer hvor fornøyd studentene var med informasjon den første studieuka. Tidsserier kan belyse hvordan dette utvikler seg påfølgende år.

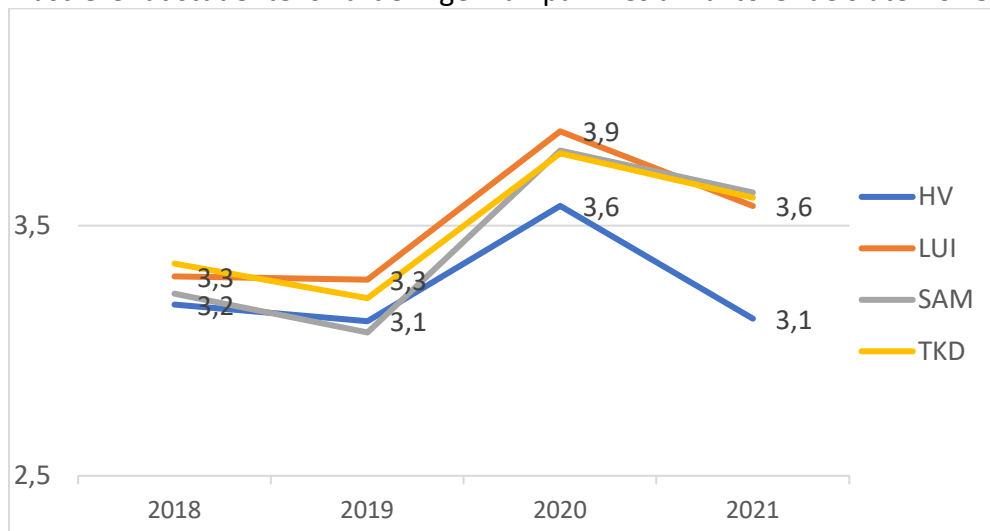


Figur V4. Tilfredshet med informasjon første uke av studiet 2020. Prosent

Undersøkelsen fanger først og fremst et øyeblikksbilde; førsteinntrykket av OsloMet.

OsloMets undersøkelse blant sisteårsstudenter

OsloMet gjennomfører hver vår en undersøkelse blant studenter som er på siste året i sitt studieprogram. Temaene er tilfredshet med studieprogram, læringsutbytte, praksis, informasjon, FoU i utdanningen, internasjonalisering og infrastruktur (ikke alle tema er nødvendigvis med hvert år). Undersøkelsen har en svarprosent på om lag 42. I og med at den gjennomføres mot slutten av studiet, innhenter den informasjon om inntrykket av OsloMet over lengre tid. Figur V5 viser utviklingen i tilfredshet med informasjon fra studieprogrammet over tid. Vi ser en klar forbedring mellom 2019 og 2020, fulgt av en klar nedgang fra 2020 til 2021. Det siste har sannsynligvis sammenheng med konsekvenser av pandemien, og illustrerer at studentens vurderinger kan påvirkes av faktorer dels utenfor OsloMets kontroll.



Figur V5 Tilfredshet med informasjon fra studieprogrammet. Gjennomsnittsskåre på skala 1-5.

Kilde: Sisteårsundersøkelsen/Bjørn Ervik

Utfordringer med foreliggende studentundersøkelser og veien videre

Det er omdiskutert hva kvantitative studentundersøkelser egentlig måler, og hvordan resultatene brukes og tolkes. Eksempelvis har Studiebarometeret møtt kritikk både i form debattinnlegg i *Khrono* og i form av vitenskapelige artikler (se Karlsen m.fl., 2017; Deschling m.fl. 2021). Noe av kritikken går på hvordan resultatene kommuniseres, og at undersøkelsen i større grad måler tilfredshet enn kvalitet, uten at dette problematiseres i tilstrekkelig grad. Kvalitetsbegrepet er uansett diffust, og kan romme nokså ulike tolkninger, som for eksempel eksellens og effektivitet (Harvey & Green, 1993). Det kan imidlertid argumenteres for at studentenes tilfredshet og subjektive vurderinger utgjør en viktig bestanddel av studiekvaliteten (Wiers-Jenssen m.fl. 2002), og det er for eksempel vist at høy tilfredshet er assosiert med redusert frafall. Vi mener derfor at slike undersøkelser kan utgjøre et viktig bidrag til DGS. Men som vi har vært inne på, er foreliggende undersøkelser utviklet for andre formål enn DGS. Vi har behov for å utvikle spørsmål for bedre å kunne belyse effekter av DGS. Eksempler på dette er spørsmål om mestring og tilhørighet. Framfor å belaste studentene med ytterligere undersøkelser, tenker vi at det er formålstjenlig å utvikle et knippe spørsmål som kan inngå i pågående undersøkelser. Vi er i dialog med sentraladministrasjonen om dette, og har også involvert medforskerne i utvikling av mulige spørsmålsformuleringer.

Erfaringsvis er det vanskelig å påvirke utformingen av Studiebarometeret i særlig grad, men vi tenker at det kan være noe mer fleksibilitet i forhold til undersøkelser som OsloMet alt gjennomfører. Vi håper derfor OsloMet ser seg tjent med å utvide bruksområdene for undersøkelsene, og at vi kan utvikle et godt samarbeid med de enhetene som i dag gjennomfører undersøkelsene (hhv. Avdeling for samfunnskontakt og Avdeling for kvalitetsutvikling og analyse).

Referanser

Dechling, A, Sütterlin, S, Lugo, R.G. & Halvorsen, L.R (2021). A critical view of The National Student Survey as a quality indicator in Norwegian higher education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 7, 362-375.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34

Karlsen, J. R, Müftüoglu, I.B. & Slaattelid, R.T. (2017) Studiebarometeret som kunnskapsform og samfunnsfenomen. *Nytt norsk tidsskrift* 34, 7-19

Wiers-Jenssen, J., Grøgaard, J. & Stensaker, B. (2002). Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8, 183-195.

Vedlegg 2 Student-medforskere i forskerteamet - status

Medforskerne som er tilknyttet forskningsteamet for EVA-DGS er i skrivende stund 11 studenter. 5 er tilknyttet DGSs studentgruppe, 6 er rekruttert gjennom andre kanaler. Det er en god fordeling mellom fakultet, alder, og hvor i studieløpet de er. Det er overvekt av kvinner representert (9 av 11).

Høsten 2021 gjennomførte vi tre samlinger á to timer med gruppa av medforskere. De to første samlingene gikk til opplæring av forskningsmetodikk og forskningsetikk, samt å gi et innblikk i DGS. Vi har gjort øvelser og diskutert kvalitativ og kvantitativ metode og brukt mest tid på førstnevnte; kvalitative forskningsmetoder; observasjon og intervju.

Våren 2022 er medforskerne rustet til å gå i gang med arbeidet som del av forskningsteamet. Vi ser på medforskerne som partnere i teamet. Område 2 har pekt seg ut som spesielt interessant å gå inn i.

Samling 3 ble gjennomført som en digital samling der vi sammen med medforskerne så på kriterier for utvalg for prosjekt/tiltak, hvilke prosjekt/tiltak som kunne være interessante og hva vil vi finne ut og hvordan (starten på å lage forskningsdesign). Medforskerne jobbet i grupper og skrev inn i google-verktøyet jamboard. Under følger en visuell oppsummering av medforskernes forslag:

Oppgave 1: Hva er mest interessant å undersøke for oss?

Mulige kriterier:

- Interesse blant tiltaks- og prosjektledere og involverte.
- Store prosjekter/Små prosjekt
- Overføringsverdi/potensiell oppskalering?
- Variasjon knyttet til programmets områder: 1,2,3
- Variasjon av fakulteter
- Variasjon i ulike former for:
 - Studentmedvirkning
 - Digitalisering
 - Andre?
- Variasjon rundt gjennomført, pågående eller nyoppstartet
- Sammenligne prosjekt/like?

- Diskuter kriterier
- Skriv de kriteriene dere mener er viktigst og lim inn i sirkelen (hent fra lista eller kom med nye)
- Skriv et par stikkord om hvorfor

- Utvikle det digitale tilbudet (korona)
- Store prosjekter: Gagne flest mulig, gjerne flere fakultet
- Overføringsverdi: Videreføring til andre fakultet/ eller fremover i tid
- Overføringsverdi: for studenter, videre tiltak, muligheten for å nå flere
- Undersøke kostbare tiltak: god ressursutnyttelse?
- Digitalisering: hvilke tiltak er innført? Vurdere effektiviteten av disse.
- Programområde nr 2: kvalitativt, tar for seg mange aspekter, studentmedvirkning.
- Større investeringer og Større prosjekter
- Kvantitativ evaluering - hvor vi tydelig kan se om prosjektet gjør en forskjell (studiebarometeret f.eks)

• Oppgave 2: Hvilke tiltak/prosjekter mer interessant enn andre? Skriv ned og begrunn kort:

Interessante:

- Mentorordning for læring og trivsel: viktig for å øke studenters mulighet for utvikling i utdanningen, både faglig og sosialt. hindre frafall, mening-motivasjon og mål
- Curipod: Interessant dersom det er et verktøy/plattform som appellerer til studenter og er brukervennlig, kanskje gjerne litt personlig.
- The measure-participatory design: svakhet ved dagens digitale løsninger, ved å stryke dette kan man fleksibel læring.
- Klar for arbeidslivet: utdanning til kompetanse, muligheter man har med utdannelsen, informasjonsformidling
- Nytt pedagogisk opplegg i master i regnskap og revisjon for å bedre læringsmiljøet. Fokus på det sosiale i kombinasjon med læring = lavere terskel for å hjelpe hverandre
- Tilrettelegging i studieløpet
- Sjekkliste Min Side
- Peer Assisted Learning (PAL)
- Introduksjon for nye studenter
- Språklig kvalitetssikring av minoritetsspråklige
- Ukestart
- Digital læringsstøtte for prosjektledelse (PL1 og PL2) ved Master of Management

Ikke interessante:

- Bedre verktøy for gjennomføring av emneevaluering - finnes allerede, spørsmål om i hvilken grad det kan forbedres
- Prosjekt «Markedsføring og salg av EVU» Ikke så relevant, ønsker å se på studenter på campus.
- Digital oppmøtereistrering
- Heldigital løsning for politiattester

Vedlegg 2: Analyser av prosjekt/tiltak innen de tre områdene – digitaliseringsdimensjonen

Det er tatt utgangspunkt i dokumentene som var tilgjengelige ved rapportskrivingsdato, og det har ikke vært mulig for oss å undersøke eventuelt prosjektutvikling ut over de tilgjengelige prosjekt- og tiltaksbeskrivelser.

Område 1: Informasjon og samhandling

Prosjekt_1 (O1_P1) Arbeidslivsportalen: Målet er å tilrettelegge for en samlet måte å utarbeide og formidle informasjon om studentpraksis på. I tjenesten inngår bestilling, fordeling og informasjon om praksisplasser. Det er ikke tydelig hvilken medvirkning studentene har hatt i utvikling av prosjektet. *Prosjektet kan plasseres under videreutviklingsnivået i SAMR. Uklart hvilken rolle studentene har i utviklingsarbeidet.*

Prosjekt_2 (O1_P2) Avtaler på Nett fokuserer på forbedringer tidlig i utvekslingsprosessen, noe som vil gjøre det enklere for studentene å orientere seg og komme i gang med prosessen m.t.p. korrekt informasjon. Det er ikke tydelig hvilken medvirkning studentene har hatt i utvikling av dette prosjektet. *Prosjektet kan plasseres under videreutviklingsnivået i SAMR. Uklart hvilken rolle studentene har i utviklingsarbeidet.*

Prosjekt_3 (O1_P3) Tilrettelegging: Prosjektet skal levere en digitalisert prosess for søknad om tilrettelegging av studiesituasjonen, samt forslag til ny standardisert arbeidsflyt, som skal sørge for transparent saksbehandling. Det er ikke tydelig hvilken medvirkning studentene har i dette prosjektet. *Prosjektet kan plasseres under videreutviklingsnivået i SAMR. Uklart hvilken rolle studentene har i utviklingsarbeidet.*

Område 2: Faglig kvalitet, helse og trivsel

Prosjekt_1 (O2_P1) Klar for arbeidslivet tar utgangspunkt i SHoT undererørsøkelsen (2018). Prosjektets mål er å bidra til å inkludere karrierelæringsperspektivet i OsloMet sin karrieretjeneste og i OsloMet sine utdanninger og består av en rekke karrierelæringsaktiviteter innenfor de fem områdene for utforskning og læring som er anbefalt i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (2020). Karriereaktiviteter er tilgjengelig for studenter, undervisere og veiledere i læringsplattformen CANVAS og har fokus på yrkesforberedelse og livslanglæring. Involverer studenter som assistenter. *Prosjektet kan plasseres under videreutviklingsnivået i SAMR. Studentene har en rolle som assistent.*

Prosjekt_2 (O2_P2): Introduksjon for nye studenter er et introduksjonskurs for nye studenter som kan gjennomføres og tilpasses til studieprogrammer ved OsloMet. Prosjektet kan kobles på eksisterende mentorordninger og målet er bl.a. å hindre frafall og gjøre studenten kjent med OsloMet og hva det er å være student ved høyere utdanning, i tillegg til grunnleggende kunnskap om systemer og tjenester. *Prosjektet kan plasseres under videreutviklingsnivået i SAMR.*

Tiltak_1 (O2_T1), Utvikling av tilbakemeldingskompetanse fokuserer på å ta i bruk egen- og medstudentvurdering som studentaktiverende læringsformer gjennom utvikling av en ressurs på Canvas. Studentene involveres i utviklingen av ressursen for studenter i Canvas. Det gjennomføres fokusgruppeintervjuer med representanter for studentene underveis i prosjektet. *Tiltaket kan plasseres under videreutviklingsnivået i SAMR. Studentene er involvert i utvikling og evaluering*

Tiltak_2 (O2_T2), Spillmodul for kritisk tenkning er en del av et kunnskapsspill i samarbeid med sikresiden.no. Spillmodulen «Bak overskriftene» kan implementeres som del av spillet som sikresiden.no og blir tilbudt til virksomheter som vil bruke det i opplæringen av nye studenter. Studentene er involvert ved kartlegging, som referansegruppe og i evalueringen
Prosjektet kan plasseres under redesign i SAMR. Studentene er involverte hele veien

Tiltak_3 (O2_T3). Digitalt lese- og skrivekurs er et tiltak hvor studenter på emnene MBH4000 og BSSB6000 jobber sammen i grupper eller par med oppgaver knyttet til å lese og skrive akademiske tekster. Arbeidet foregår i Canvas, på Zoom og eventuelt i ulike samskrivingsprogram. Studentene på emnene er involvert i en pilot der de prøver ut samarbeid om lesing og skriving. Studentene blir også involverte i evaluering.

Tiltaket kan plasseres under modifikasjonsnivået i SAMR. Det kommer ikke tydelig fram hvor tidlig i pilotprosessen studentene blir involverte, men de er involverte i evalueringen.

Tiltak_4 (O2_T4), Peer Assisted Learning (PAL) skal bidra til at utdanninger ved OsloMet starter opp med Peer Assisted Learning. Studenter får opplæring av Studieverkstedet, leder studiegruppene i tråd med lærernes oppdragsbeskrivelse og fungerer som en brobygger mellom faglærer og studenter. Studenter er involverte som gruppeledere

Det er ikke nok informasjon om det digitale for å kunne plassere tiltaket i SAMR. Studentene har en sentral rolle som gruppeledere/utførere

Tiltak_5 (O2_T5), Norsk på nett, er et nettbasert norskkurs for sykepleierstudenter med et annet førstespråk enn norsk. «Norsk på nett» tar utgangspunkt i studenterfaringer og forskningsfunn fra kurset «Fag og språk i sykepleie» som akademisk språkpraksis. En sykepleiestudent med norsk som andrespråk blir involvert som sparringspartner, samt at studenter blir involvert ved evaluering som danner grunnlag for videreutvikling av kurset.

Tiltaket kan plasseres under videreutviklingsnivået i SAMR. Studenter er involvert hele veien.

Tiltak_6 (O2_T6), Mentorordning for læring og trivsel, går ut på at andre- og tredjeårsstudenter ved sykepleie tar kontakt med førsteårsstudentene og spør hvordan de har det og om det er noe de kan hjelpe med. 24 mentorer (andre- og tredjeårsstudenter) følger opp 56 studiegrupper (Pilestredet og Kjeller). Alle 700 førsteårsstudentene får tilbud om en mentor.

Det er ikke nok informasjon om det digitale for å kunne plassere tiltaket i SAMR. Studentene har en sentral rolle

Tiltak_7 (O2_T7) COIL- Collaborative Online International Learning (COIL), er en pedagogisk metode for online utveksling som kan brukes som en del av den ordinære undervisningen. COIL vil bidra til økt digital og språklig kompetanse i profesjonell sammenheng ved at studentene bruker digitale verktøy og et fremmedspråk til å løse felles oppgaver med studenter fra andre land og en med en annen bakgrunn. Studenter inkluderes i utvikling av nettressurser.

Tiltaket kan plasseres under redesignsnivået i SAMR. Studenter er involverte gjennom hele prosessen

Tiltak_8 (O2_T8), The measure- Participatory Design, har som mål å etablere ny digital praksis, rettet mot studenter. Studenter fra ulike trinn deltar fra start i prosjektet. Studentene vil ha stor innflytelse i både brainstorming, utvikling av pedagogiske metoder og strategier. Studentene deltar også i utvikling av "Glassboard" (designfunksjoner og brukerscenarier).

Tiltaket kan plasseres under modifikasjonsnivået i SAMR, potensielt redesignsnivået. Studentene har en rolle gjennom hele prosessen

Tiltak_9 (O2_T9) Bedre studentopplevelse har fokus på studentens læringsstrategier og studieinnsats. Det utarbeides digitalt læremateriell og filmer som skal nyttes for å trygge studentene på prosedyrer og ferdigheter i helsefaglige emner.

Tiltaket kan plasseres under videreutviklingsnivået i SAMR. Studentinvolvering er ikke tydelig annet enn gjennom tillitsvalgte.

Tiltak_10 (O2_T10), Språklig kvalitetssikring BLU, tilbyr fag- og praksisnær én til én-veiledning av den språklige siden ved arbeidskrav og den språklige siden ved deltagelse i de ulike undervisningsformene studentene møter på BLU. Studentene tar selv kontakt med norsklærer for å få støtte. Motivasjonen er basert på studentens egen opplevelse av behov for støtte.

Tiltaket kan plasseres under erstatningsnivået i SAMR. Det kommer ikke tydelig fram hvor tidlig i pilotprosessen studentene blir involverte, men de er involverte i evalueringen.

Område 3: Etter- og videreutdanning

I programplanen står det at studentene skal oppleve at OsloMet tilbyr «godt organiserte og relevante fleksible utdanningsløp innen alle våre fagområder».

Det er utformet effektmål om at EVU er tilpasset arbeidslivet og etterspurt med mange søkere.

Prosjekt_a Markedsføring og salg av EVU: Det dreier seg om å etablere en felles nettside (oslomet.no/evu), ansette digital markedsfører, bruke digitale kanaler for å informere om EVU-tilbud, og ha brukerundersøkelser, samt å ha frokostmøter og opplæring. Studentrepresentanter deltar i møter og er plassert under rolle som kommunikasjonsrådgivere.

Prosjektet kan plasseres under videreutviklingsnivået i SAMR. Studentene deltar, men har en mer perifer rolle gjennom prosessen.

Tiltak_1: Digital formidling i kreative prosesser (TDK Pilotprosjekt for digitalt EVU tilbud innen estetiske fag): Målet var å utvikle et «pilotprosjekt for digitalisering og modulisering av eksisterende EVU-emner» (Design og kommunikasjon i digitale medier). Emnene på 15 studiepoeng deles opp i mindre emner og digitaliseres. Studentene skal være aktivt med i utviklingsprosessen. De gir innspill i emneforløpet og ved sluttevaluering.

Tiltaket kan plasseres under videreutviklingsnivået i SAMR. Studentene har en rolle gjennom prosessen.

Tiltak_2: Digitalisering – utvikling av engelskspråklige læringsaktiviteter relatert til MAJO4100 Kvinnehelse – Seksuell og Reproductiv Helse og Rettigheter: Det dreier seg om digitalisering av et eksisterende emne. Det vil være studentinvolvering i utviklingsfasen, test-pilotfasen, og gjennom ulike evalueringer.

Tiltaket kan plasseres under erstatning av eksisterende i SAMR. Studentene har en rolle gjennom prosessen.

Tiltak_3: Digital læringsstøtte for prosjektledelse (PL1 og PL2) ved Master of Management: Det er formulert mål om å «utvikle gode læringsressurser som setter studentene bedre i stand til læring i en situasjon hvor de som oftest kombinerer kompetansehevingstiltakene med full jobb». Det kan gjennomføres heldigitalt eller som kombinert (fysisk/digitalt). Det vil «utarbeides en læringssti/læringsløp hvor ulike digitale formater og læringsverktøy», f.eks. fagmoduler med videopresentasjoner, podkaster, webinarer og digitale oppgaver for studentene. Når studentene har startet på emnene, så vil de involveres i utviklingsarbeidet.

Tiltaket kan plasseres under erstatning av eksisterende i SAMR. Studentene har en rolle etter oppstart, men det er upresist om hva denne rollen innebærer.

Tiltak_4: TDK Microemner på Makerspace: Målet var å gi studentene muligheter til å ta mindre moduler. Det er et ønske om å involvere studenter i utviklingen og sammensetningen av modulene, samt å bidra til å utforme mikroemner.

Ut fra SAMR er det erstatning av eksisterende, men det kan også være en modifisering. Studentene har en rolle gjennom prosessen.

Tiltak_5: Digitalisering av deler av ledelse i norsk arbeidslivsmoell: Målet var å digitalisere eksisterende samlinger og presentasjoner. Det er et ønske om å involvere studenter. Studentene involveres fra det å vurdere forhåndsinnspilt materialet og vurdere ulike sider ved gjennomføring av samlinger.

Tiltaket kan plasseres under erstatning av eksisterende i SAMR. Studentene har en rolle gjennom deler av prosessen.

Tiltak_7: Digitalisering av emne Bærekraftig ledelse (MoM): Målet var å utvikle digitale læringsressurser (8-10 videoer med tekst). Formålet er at studentene får bedre muligheter til læring gjennom EVU. Studentene er involvert ved at de deltar i testing av emne «før det selges».

Tiltaket kan plasseres under erstatning av eksisterende i SAMR. Studentene har en rolle ved ferdigstilling av produktet.

Tiltak_8: Teknisk pedagogisk infrastruktur: Det er utvikling av «mal for systematisering av faginnhold i Canvas». Om prosjektet står det også at “Canvas instans for etterutdanning «Catalog» er tatt i bruk. Malverk for digitaliserte emner er utviklet og brukes allerede på enkelte emner.”. Studentene vil involveres ved at de prøver ut malene på et pilotkurs, men det er uklart hvordan dette har betydning for utvikling og revisjon av maler.

Tiltaket kan plasseres under videreutvikling i SAMR, men samtidig har det potensiale til å bidra til transformasjon. Studentene har en rolle ved pilotering av produktet.