

Du er mjuta!

En kvalitativ analyse av koronapandemiens konsekvenser
for undervisningen ved Universitetet i Oslo



Ida Nordstrand Poppe

VÅR 2021

Masterprogrammet i Sosiologi

SOS4090

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Samfunnsvitenskapelig fakultet

Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hva er koronapandemiens konsekvenser for undervisningen ved universitetet i Oslo? I mars 2020 ble universitetet i Oslo stengt og nesten all undervisningspraksis ble lagt over til digitale løsninger. Hvilken innvirkning sosial nedstenging i Norge har hatt på undervisningen og studentenes hverdag har blitt forsøkt utredet av flere kvantitative undersøkelser, men er foreløpig lite undersøkt med kvalitative metoder. Denne studien tok derav sikte på å belyse hvilken effekt omleggingen til digital undervisning har hatt på studenter og ansatte, samt hva deres opplevelser kan fortelle oss om universitetet som organisasjon og pandemiens konsekvenser for undervisningen.

Studiens empiriske grunnlag baserer seg på 16 kvalitative intervjuer, og informantene har bestått av både studenter og faglige- og administrativt ansatte. Den mest fremtredende tendensen i studiens empiri er informantenes fokus på tapet av god samhandling, universitetet som møtested og de funksjonene som kan sies å finnes her. Blant disse funksjonene identifiseres for eksempel informasjonsdeling, kunnskapsutvikling og motivasjon som avgjørende for både trivsel og individuell utvikling på feltet. Det sosiale tillegges derav flere funksjoner som sees som komplementære til den formelle undervisningspraksisen. I tillegg er det flere av informantene som omtaler viktigheten av tilhørighet til det sosiale feltet, som en del av en "helhetlig" utdanning.

Analysens funn diskuteres og belyses med en teoretisk modell som tar sikte på å vise hvordan koronapandemien som eksogent sjokk påvirker elementer i både mikro- og mesonivået som legger grunnlaget for universitetets eksistens. Rammeverket er særlig inspirert av institusjonell logikk perspektivet, hentet fra Thornton, Ocasio og Lounsbury (2012). I lys av dette rammeverket skilles det teoretisk mellom institusjonelle omgivelser, den formelle organisasjonen som opprettholdes av formell struktur og praksis, og universitetet som et sosialt felt. I tillegg til disse teoretiske skillene vektlegges viktigheten av sosiale mekanismer; sosialisering, sensemaking, mobilisering og beslutningstaking. Mekanismer som formes av og er grunnlaget for stabilitet og endring i organisasjonen (Thornton et. al. 2012; Thelen, 1999). Ved å sette studiens empiri i kontekst av dette teoretiske rammeverket blir det mulig å diskutere hvordan koronapandemien som eksogent sjokk legger grunnlag for betydelige endringer i både dagens undervisningspraksis og potensielt også fremtidens universitet.

Førord

At masteroppgaven, selve kronen på verket etter seks års utdanning skulle resultere i en beskrivelse av systemet jeg har vært en del av hele denne tiden, må nesten bare omtales som en full sirkel. Prosjektet har vært krevende, givende og en utrolig lærerik prosess som nesten gjør studietiden enda mer betydningsfull enn den allerede var. Det er derfor både vemodig og utrolig deilig å si seg ferdig.

Jeg vil utnevne en stor takk til veileder, Lars Erik Kjekshus. Takk for at du alltid var tilgjengelig, utfordret meg når jeg var usikker og ga akkurat nok ros til å holde motet oppe gjennom hele prosessen. Denne oppgavens innhold og substans hadde virkelig ikke vært mulig uten deg.

En kjempestor takk til studiens informanter, herunder nysgjerrige studenter og entusiastiske ansatte som sa seg villig til å vie sin tid til dette prosjektet. En spesiell takk til Mamma og gode venninner; Signe, Laura og Benedicte for hjelp med innspurt og ferdigstilling. Og sist, men absolutt ikke minst, takk til resten av gjengen på studiet, kjæresten og familien for støtte, hjelp og inspirasjon gjennom hele prosessen.

Ida Nordstrand Poppe

Oslo, Mai 2021

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	6
1.1 Universitetet i Oslo	9
1.2 Korona og de registrerte konsekvensene	9
1.2.1 SHoT 2021 og Studiebarometeret 2020	11
1.3 Oppgavens oppbygning	12
2.0 Teori og litteratur	13
2.1 Den teoretiske modellen	14
2.2 Omgivelser	16
2.2.1 Sjokk, krise og beredskap	19
2.3 Organisasjonen	20
2.3.1 Makt og struktur	20
2.4 Mekanismer	22
2.4.1 Sosialisering og sensemaking	23
2.4.2 Mobilisering og beslutningsprosesser	24
2.5 Sosialt felt	25
2.5.1 Motivasjon	27
2.6 Et bilde av helheten	29
3.0 Metode	30
3.1 Case som metode	30
3.1.1 Innvendinger til case som metode	31
3.1.2 Validitet og reliabilitet	32
3.1.3 Case versus tema	33
3.2 Planlegging	34
3.2.1 Utvalg	34
3.2.2 Studieprogrammene	35
3.2.3 Kvalitative intervjuer	36
3.2.4 Etske hensyn og anonymisering	38

3.3 Gjennomføring	39
3.3.1 Verving av informanter	39
3.3.2 Sammensetning av gruppeintervjuene	41
3.3.3 Intervjusituasjonen	42
3.4 Koding og analyse	43
4.0 Analyse	46
4.1 Overgangen til det digitale	46
4.2 Samhandling i det digitale	50
4.3 Det sosiale feltet og studentens utvikling	54
4.4 Møtet med krisen	59
4.4.1 Et betinget skifte	60
5.0 Diskusjon	66
5.1 Studentenes opplevelse	66
5.2 De ansattes arbeidssituasjon	68
5.3 Funksjoner i det sosiale	69
5.3.1 “Helhetlig utdanning”	70
5.3.2 Sosial motivasjon	72
5.3.3 Gjensidig avhengighet	75
5.4 Midlertidig skifte og varige endringer	76
5.4.1 Stabile motsetninger	77
5.4.2 Det midlertidige skiftet	79
5.4.3 Ringvirkninger	80
5.4.4 Varige endringer	83
6.0 Konklusjon	85
6.1 Studiens funksjon og begrensninger	88
6.1.1 Veien videre	89

Litteraturliste	91
Vedlegg 1	96
Vedlegg 2	98
Vedlegg 3	99

1.0 Introduksjon

Til studenter ved Universitetet i Oslo

11. mars 2020

De siste dagene har det vært en rask utvikling i situasjonen rundt koronaviruset. Liv og helse er vår første prioritet. Vi er en del av en nasjonal dugnad for å begrense smitte og vi følger anbefalinger og råd fra helsemyndighetene. Vi legger vekt på å gjennomføre primærvirksomhet ved universitetet, men innfører nå flere tiltak for å forebygge smitte i perioden frem til 14. april. Fra i morgen, torsdag 12. mars, vil vi legge til rette for at mest mulig undervisning skal foregå digitalt.

Nettsiden <https://www.uio.no/om/hms/koronavirus/index.html> vil løpende oppdateres så følg med her.

Takk for din forståelse og ditt samarbeid.

Universitetet stenges fra 12.mars 2020 kl. 18

12. mars 2020

Dette vet vi nå 15.30: Regjeringen har innført strenge tiltak for å hindre koronasmitte. Blant annet sier de at universiteter og høyskoler skal stenges fra i dag kl 18. Universitetet i Oslo stenger derfor bygningene for både studenter og ansatte i perioden frem til påske. Dette vil også omfatte eksamen i Silurveien.

Ansatte og studenter bes ta med relevante eiendeler for å arbeide og studere hjemme. UiO vil opprettholde beredskapsledelse og løpende legge ut informasjon på [uio.no](https://www.uio.no) om konsekvenser av tiltakene.

12. mars 2020 kommer meldingen fra universitetsledelsen om at universitetet må stenge samme dag. Over natten blir all kommunikasjon og undervisning ved universitetet omlagt til digitale løsninger. Zoom i stua ble det nye auditoriet og alle gjorde så godt de kunne for å få ting til å gå rundt. Universitetet i Oslo hadde eksisterende ambisjoner om utvikling av digitale undervisningstilbud og det er blitt sagt i ettertid at prosessen gikk over all forventning da den ekstreme omleggingen inntraff som konsekvens av koronapandemien. Imidlertid har det blitt uttrykt bekymringer tilknyttet en del av de endringene som har forekommet i sammenheng med denne krisehåndteringen og mange er fremdeles spente på hvor denne veien skal gå videre (Finnset, 2020). Pandemien har krevd omlegging av grunnleggende funksjoner. Den har rasket opp eksisterende struktur og utfordret både organisasjonen og individene den består av til å tenke nytt og strekke seg til det ytterste.

Universitetet er en gammel og historisk institusjon. Det skjer selvfølgelig endringer her også, men mye tyder på at større endringer går sakte i denne sektoren (Rodríguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021). Som et eksempel kan det nevnes at det fremdeles ble gjennomført eksamener på gjennomslagspapir da jeg selv begynte å studere i 2015, et medium en kanskje kunne vurdert som utdatert allerede på tidlig 2000-tallet. Det digitale skiftet på universitetet er altså underveis, men ting går tregt. Så kom koronapandemien, og snudde hele systemet på hodet. De praksisene som tidligere eksisterte i sin nærmest 'historiske form' som forelesninger og seminarer ble lagt over til digitale løsninger fordi man kunne ikke lenger samles i universitetets lokaler. Avviket koronapandemien representerer kan tydeliggjøre hvordan universitetet fungerer som organisasjon og vise hvordan pandemiperioden påvirker både aktører og strukturer i organisasjonen. Hvilken effekt digitalisering av universitetets funksjoner har på de ansattes rolle og studentenes opplevelse er foreløpig lite utredet og denne studien tar sikte på å fylle litt av dette tomrommet.

Universitetets mest grunnleggende funksjoner er utdanning, forskning og formidling av forskning (Universitetet i Oslo, u.å. a) Til tross for at disse funksjonene gjerne sees som gjensidig avhengige av hverandre, vektlegges hovedsakelig undervisningsfunksjonen i denne studien. Dette betyr ikke at forskningen eller formidling av den ikke er en aktuell tematikk i lys av koronapandemien, men det vies ikke mye oppmerksomhet heller. Vektleggingen av undervisningen kan sees som et naturlig resultat av min posisjon som student på universitetet, de informantene jeg har i mitt utvalg og de spørsmålene jeg har stilt. Undervisningen og

studentenes hverdag var også det som ble sett som viktigst og mest utfordrende å ivareta under koronapandemien.

I kjølvannet av pandemiens praktiske konsekvenser settes det nå helt nye krav til hvordan undervisningen skal organiseres for at det skal være godt nok for både studenter, ansatte og samfunnet som helhet (Aasaaren & Sveen, 2020; Winquist, 2020). Disse kravene tenkes å medføre en rekke endringer i hvordan universitetet organiseres og denne studien tar sikte på å bygge innsikt i konsekvensen av disse endringene. Så problemstillingen er, *hva er koronapandemiens konsekvenser for undervisningen ved universitetet i Oslo?* Denne problemstillingen er svært omfattende og kan besvares med en rekke forskjellige perspektiver og empiriske fokus. I forsøket på å besvare problemstillingen har jeg derfor valgt å produsere fire forskningsspørsmål for å konkretisere hva denne studien faktisk belyser.

1. *Hvilken innvirkning virker omleggingen til et digitalt format å ha på studentenes opplevelse av undervisningen?*
2. *Hvordan påvirker omleggingen til det digitale de ansattes arbeidssituasjon?*

Disse to innledende spørsmålene er i stor grad deskriptive og var utgangspunktet for hvordan datainnsamlingen ble planlagt og gjennomført. Kjernen i prosjektet har vært kvalitative intervjuer av ansatte og studenter tilknyttet to utvalgte studieprogrammer Universitetet i Oslo. De ansattes opplevelse av universitetet som arbeidsplass, og studentenes opplevelse av undervisningstilbudet, sees i stor grad som to gjensidig utfyllende perspektiver på universitetets funksjoner. Etter innsikt i disse forholdene og bredere vurdering av universitetet som organisasjon vokste de to siste forskningsspørsmålene frem.

3. *Hva antyder studentenes og de ansattes opplevelser med henhold til sentrale funksjoner i universitetet som organisasjon?*
4. *Hvorfor kan pandemien tenkes å bli utløsende for varige endringer i organisasjonens strukturer?*

Tendensene i empirien knyttes opp mot en bredere teoretisk diskusjon om universitetet som organisasjon, dets funksjoner og fremtidige endringsprosesser; derav de to siste forskningsspørsmålene. Studiens empiri diskuteres i lys av et relativt bredt rammeverk som beskriver universitetet som helhet. Dette rammeverket er særlig inspirert av institusjonell

logikk perspektivet og dets helhetlige forståelse for sammenhengen mellom mikro, meso og makronivået av organisasjoner (Thornton et al., 2012). Ved å trekke på teori om alle disse nivåene, samt mekanismene som tenkes å koble dem, gir dette rammeverket en god helhetlig forståelse for hva som foregår på universitetet i kjølvannet av koronapandemien.

Denne studien ser i stor grad på en fremdeles pågående unntakstilstand, noe som medfører et tidsaspekt som legger føringer for hva som kan komme ut som resultater. Resultatene og prosjektets fokus er dermed av en deskriptiv karakter, og tar sikte på å beskrive og diskutere denne høyst uvanlige perioden for universitetets organisering. Hvordan universitetet som samfunnsinstitusjon vil se ut i fremtiden, altså “etter” koronapandemien faller naturligvis utenfor denne studiens empiriske grep. For å innlede studiens teoretiske og praktiske gjennomføring vil det først redegjøres kort for universitetet som organisasjon og noen av de direkte praktiske konsekvensene av koronapandemien.

1.1 Universitetet i Oslo

Universitetet i Oslo, heretter referert til som UiO, består av nesten 27 000 studenter, nesten 7 000 ansatte, fordelt på 8 fakulteter, flere museum, biblioteker og sentre (Universitetet i Oslo, 2021, 3.mars). Det meste av undervisning organiseres i forelesninger og seminarer, med unntak av noen studieretninger som gjerne har praksisfag eller gruppetimer i tillegg. UiO er et breddeuniversitet og organiseringen er sammensatt og desentralisert. De forskjellige fakultetene og instituttene får på mange måte organisere seg selv med begrenset innblanding av universitetet sentralt (Matematisk-naturvitenskapelig fakultet, u.å.; Samfunnsvitenskapelig fakultet, u.å.). Som resultat av faglig autonomi og denne typen bred maktdistribusjon, er universiteter gjerne preget av stabile strukturer som er spesielt krevende å endre (Rodríguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021). Samtidig er universitetet også et felt som utsettes for sterke ytre forventninger, både organisatorisk, vitenskapelig og politisk (Stensaker, 2015).

1.2 Korona og de registrerte konsekvensene

Koronapandemien har resultert i en rekke praktiske konsekvenser på universitetet. I en periode fra 12. mars 2020 til 18. mai 2020 var alle universitetets lokaler stengt, inkludert ansattes kontorer. Fra 18. mai ble det blant annet delvis åpnet for bruk av lesesaler,

biblioteker, kontorer, kantiner og seminarrom, men svært mye av undervisningen foregikk fortsatt på digitale flater. Eksamener våsemesteret 2020 ble omlagt til en form for digital hjemmeeksamen. Som resultat av disse endringene måtte blant annet en rekke tekniske funksjoner man tidligere ikke (eller bare delvis) hadde, utvikles og tilrettelegges for full funksjonalitet.

Studiestarten høsten 2020 startet med en moderat optimistisk mail fra universitetsledelsen som antydte at både en del undervisning og eksamensavvikling ville gå tilbake til normalen. Samtidig ble det informert om at folk kunne regne med å forholde seg til digitale løsninger også dette semesteret. Siden pandemien inntraff har både universitetet og media viet mye oppmerksomhet til å vurdere hvordan endringene påvirker studentene. Sentrale tematikker i perioden har vært diskusjoner rundt psykisk helse, økonomiske utfordringer og positive og negative sider tilknyttet digital undervisning. Der noen vil si at fysisk undervisning er ekstremt viktig for læringsutbyttet og trivsel, påpeker andre at økt digitalisering er viktig for utdanningens tilgjengelighet for alle (Strand, 2021; Torgersen, 2021). Samtidig viser blant annet studier fra England at digitaliseringen som utløses av perioden virker negativt inn på universitetsansattes pedagogiske roller og personlige liv (Watermeyer, Circk, Knight & Goodall, 2021).

Teknologi og det digitale formatet har vært avgjørende for å håndtere den situasjonen koronapandemien representerer, samtidig er det vanskelig å forutsi hvilken effekt digitalisering vil ha på individet og organisasjonen. Digitale verktøy har ikke blitt anvendt i så stor skala tidligere og har gjerne hatt sekundærfunksjoner tilknyttet undervisningen som kommunikasjon, rapportering og vurdering. Koronapandemien har trukket svært mange funksjoner over i det digitale og utviklingen av disse tilbudene har nesten vært en kontinuerlig prosess siden 12. mars. Enorme ressurser har blitt mobilisert for å få på plass både de tekniske verktøyene og kompetansen som må følge med. Blant annet er det etablert nettressurser og kurs i hvordan man skal bruke verktøyene, samt tips og veiledning til hvordan undervisning skal legges opp for å funke best mulig på digitale flater (Universitetet i Oslo, u.å. b). Periodens utvikling tenkes å kunne ha betydelig effekt på den digitale opprustningen av både materielle og sosiale ressurser i organisasjonen.

1.2.1 SHoT 2021 og Studiebarometeret 2020

Det er allerede gjennomført flere spørreundersøkelser som tar sikte på å beskrive hvordan studentene har blitt påvirket av koronapandemien. Disse regnes som aktuelle for denne studiens siktemål. Jeg vil i denne sammenheng gi en kort redegjørelse for SHoT 2021 og Studiebarometeret 2020.

Studentenes helse og trivsel (SHoT) er en undersøkelse som vanligvis gjennomføres en gang hvert fjerde år i samarbeid mellom studentsamskipnadene og folkehelseinstituttet. Disse er tidligere gjennomført i 2010, 2014 og 2018. I 2021 ble det gjennomført en tilleggsundersøkelse for å belyse koronapandemiens konsekvenser for studenters helse (SHoT, 2021). Denne undersøkelsen fikk mye oppmerksomhet da den ble publisert fordi den viste betydelige endringer sammenlignet med foregående år. Medias redegjørelse for undersøkelsen rapporterte blant annet at andelen som oppgir å ha alvorlige psykiske plager har økt fra 32% i 2018 til 45% i 2021. Dette tilsvarer en økning på hele 13 prosentpoeng og regnes som dramatisk (Bazaz, Killingberg, Tjørhom & Misje, 2021). I rapporten oppgir 7 av 10 at de synes digital undervisning er betydelig dårligere enn tradisjonell undervisning, og 8 av 10 oppgir mindre kontakt med medstudenter og mindre engasjerende forelesninger som sentrale årsaker til dette (Sivertsen 2021, s. 3).

Hensikten med Studiebarometeret, NOKUTs (2021) landsdekkende studentundersøkelse, er å gi et innsyn i hvordan studentene generelt har opplevd studieåret 2020. Resultatene fra den generelle undersøkelsen i 2020 viser ikke veldig store endringer sammenlignet med tidligere år. Vurderingen av kvaliteten på studieretningene viser omtrent den samme, eventuelt litt dårligere, resultater. Denne tendensen forklares blant annet med studentenes svar på hvor fornøyde de er gitt de forutsetningene koronapandemien medfører (NOKUT, 2021, s. 4). I 2020 inkluderte spørreundersøkelsen en egen del tilknyttet koronapandemien hvor studentene ble bedt om å sammenligne 2020 med en normalsituasjon. Denne delen av undersøkelsen viser en mer kritisk eller negativ holdning til hvordan ting har vært. Tendensen til å være 'snill' i den mer generelle vurderingen av studieåret er interessant og tenkes å kunne reflektere studentenes opplevelse av perioden som unntakssituasjon (NOKUT, 2021, s. 4).

Undersøkelsen viser at svært lite undervisning ble avlyst som resultat av korona, men på spørsmål tilknyttet kvaliteten på undervisningen svarte 70 prosent at undervisningstilbudet

ble noe eller betydelig redusert (NOKUT, 2021, s. 4). Mange av studentene, rundt 80 prosent, rapporterte at de ikke hadde arbeidsplass hjemme som var godt egnet for hjemmekontor. I tilknytning spørsmål om digitale verktøy, har tidligere runder med Studiebarometeret vist at litt over halvparten av studentene mente tilbudet og bruken av på digitale læringsplattformer fungerte godt. Under korona viser det seg at studentene er enda mer kritiske til funksjonaliteten på disse (NOKUT, 2021, s. 5). Om dette er et resultat av den økte avhengigheten av digitale verktøy eller den faktiske funksjonaliteten til verktøyene er usikkert, men begge alternativer kan virke plausible. At lite av undervisningen ble avlyst, undervisningstilbudet ble redusert, studentene mangler god arbeidsplass hjemme og at denne perioden går ut over den psykiske helsen er en aktuelle fakta, men forteller oss samtidig svært lite om hvordan situasjonen *egentlig* påvirker ansatte, studenter og universitetets funksjonalitet. Hvorfor blir en forelesning dårligere når den digitaliseres? Og ja, studier og arbeid på hjemmekontor kan være kjipt, men hvorfor er det *så* kjipt? Det er slike beskrivelser jeg forsøker å produsere i denne studien.

1.3 Oppgavens oppbygning

Foregående kapittel er en redegjørelse for studiens bakgrunn, formål og kontekst. I kommende kapittel legges fokuset over på det teoretiske rammeverket. Herunder redegjøres det blant annet for en teoretisk modell som tar sikte på belyse de komplekse sammenhengene som tenkes å prege universitetet som organisasjon. Kapittel 3 er gjennomgang av studiens metode og datainnsamlingsprosess. Dette er en redegjørelse for planlegging og gjennomføring, samt hvilke valg som ble tatt underveis og hvordan analysens rådata ble behandlet for å besvare studiens problemstilling.

Kapittel 4 er selve analysen. Her presenteres utdrag fra studiens empiri og tilhørende tolkninger av materialet. Denne delen er inndelt i fire delkapitler som redegjør for de mest sentrale tendensene i datamaterialet. Kapittel 5 diskusjon, tar fatt på studiens fire forskningsspørsmål. Diskusjonen er inndelt i de fire aktuelle spørsmålene for å sikre systematisk gjennomgang, diskusjon og besvarelse av hvert enkelt. Studiens konklusjon presenteres i kapittel 6. Konklusjonen består i oppsummering av den foregående diskusjonens funn og besvarelse av problemstillingen. Helt avslutningsvis redegjøres det for praktisk og teoretisk betydning av studiens konklusjon, samt begrensninger i studiens design og gjennomføring.

2.0 Teori og litteratur

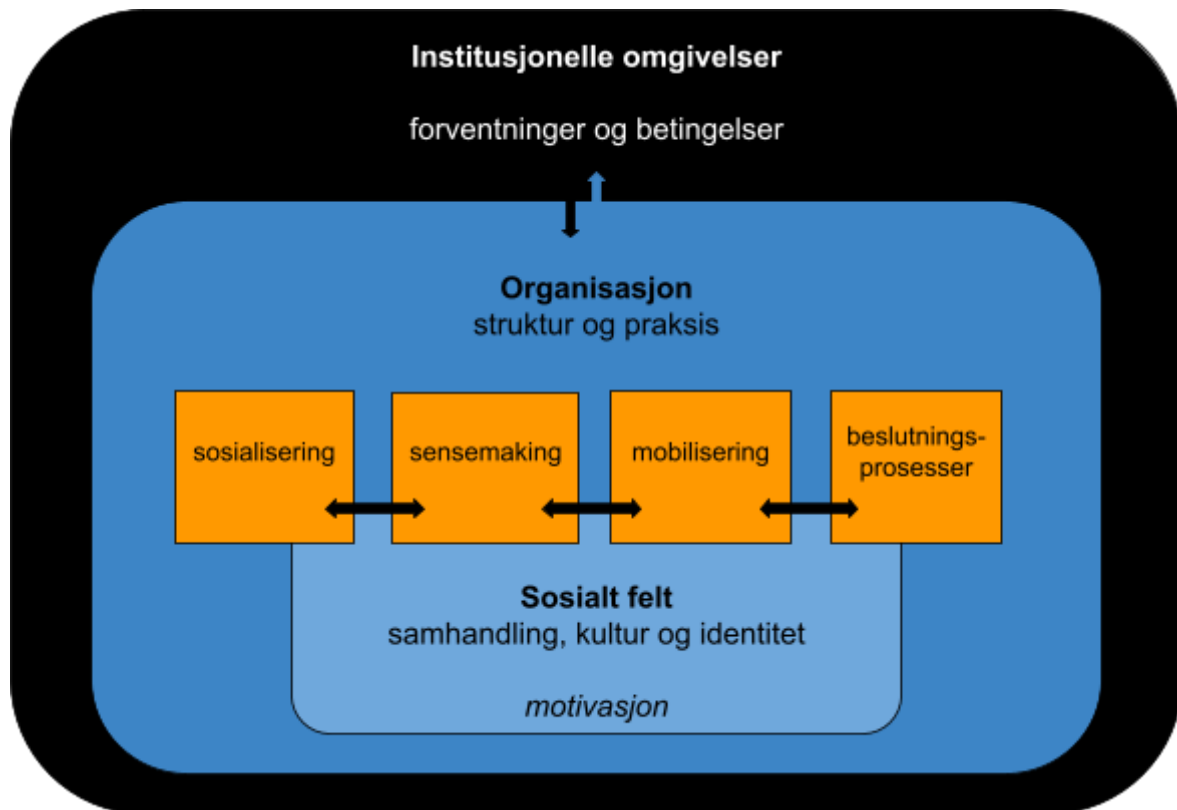
I dette kapittelet vil jeg redegjøre for relevant teori og forskning som belyser analysens funn og deretter anvendes i diskusjonen. Det teoretiske perspektivet er forankret i en omfattende modell som har blitt oppsøkt i ettertid av selve datainnsamlingen. Modellen er særlig inspirert av og basert på Thornton, Ocasio og Lounsbury's (2012) institusjonell logikk perspektiv. Dette rammeverket vektlegger samspill mellom sosiale praksiser på mikronivå, struktur og organisering på mesonivå og tilknytning til abstrakte institusjonelle logikker og et delvis eksogent makronivå. Nivåskillene og begrepene er velkjente i sosiologien og er på ingen måte eksklusive til institusjonelle logikker. Institusjonell logikk perspektivet har likevel blitt det fremtredende rammeverket, særlig siden dette har vært aktualisert i studier av universitetssektoren før (Tjora, 2019; Townley 1997). I lys av dette teoretiske perspektivet omtaler jeg universitetet her som en *organisasjon* som bygges på og legitimeres av *institusjonelle logikker*:

Sosialt konstruerte, historiske mønstre av kulturelle symboler og materielle praksiser, inkludert antakelser, verdier og overbevisninger. Som individer og organisasjoner anvender til å tilskrive mening til deres daglige aktivitet, organisere tid og rom, og reprodusere sine liv og opplevelser.

Thornton, Ocasio og Lounsbury, 2012, s. 3

I tillegg til dette rammeverket har jeg også valgt supplere med teori som virket særlig relevant i lys av studiens empiriske tendenser. Med inspirasjon fra blant annet Tjora og Scambler (2009) tenkes et bredt perspektiv som reflekterer sammenhengen mellom flere nivå av organisasjonen å være verdifullt for en helhetlig forståelse av pandemiens effekter på undervisningen ved UiO. Det Tjora og Scambler (2009) vektlegger i sin artikkel "Square pegs in round holes" er at for å forstå utfordringer med endring og digitalisering i større organisasjoner må man se på *mer* enn de kvalitative beskrivelsene av praksis i samspill med den spesifikke endringen. Det å studere mikronivået kan fortelle mye om hvordan en endring påvirker praksis. Men å diskutere disse sammenhengene i et bredere rammeverk av organisasjonens strukturer og samfunnets forventninger forøvrig tenkes å gi en enda bedre kvalitativ forståelse av hva som faktisk foregår (Tjora & Scambler, 2009). Denne studien er dermed ikke begrenset til å belyse hvordan koronapandemien påvirker undervisningen når

funksjoner videreføres i en digital kontekst. I tillegg blir denne studien en illustrasjon av hvordan organisasjonen er sammensatt og produsert av prosesser på både mikro- og makronivå som setter premissene for den formelle praksisen på campus. Studiens teoretiske perspektiv kan belyses i følgende modell:



Modell 1: Studiens teoretiske modell

2.1 Den teoretiske modellen

Jeg vil her gi en kort beskrivelse av modellen som grunnlag for den kommende teorigjennomgangen. Institusjonell logikk perspektivet vektlegger at det er i interaksjonen mellom makro, meso og mikro at struktur og handling formes (Friedland 2015; Thornton et al., 2012). Modellen er følgelig ment som et verktøy for å diskutere koronapandemiens effekt på universitetet.

Ytterst, *institusjonelle omgivelser* representerer makronivået og derav eksogene forventninger og betingelser for universitetets organisering. Dette nivået er delvis utilgjengelig i lys av denne studiens empiriske grep, men med utgangspunkt i koronapandemien som eksogent sjokk regnes også dette feltet som aktuelt for studiens resultater. I tillegg til pandemien vil jeg

i tilknytning makronivået gi et sammendrag av en del tidligere forskning på feltet, og de logikkene tidligere studier har fremhevet som aktuelle i universitetssektoren.

Organisasjon, representerer mesonivået i modellen. Herunder aktualiseres makt, struktur og praksis. *Praksis* regnes her som målrettet aktivitet som er delvis formalisert og fast, eksempelvis forelesning, seminarer, møter, kollokvier og lignende (Thornton et al., 2012, s. 129). Struktur regnes som stabiliserte koblinger mellom individuelle enheter, herunder er tekniske og sosiale strukturer aktuelle. Tekniske strukturer regnes som det materielle universitetet, både rent fysisk og praktisk, inkludert digitale verktøy og standardisert praksis. Sosiale strukturer omhandler rolle- og maktfordelingen i den formelle organisasjonen. Tekniske og sosiale strukturer, samt maktfordelingen i organisasjonen ansees som tett sammenvevd, hvorav strukturene har potensiale til å skape endringer i hverandre. Makt, struktur og praksis virker førende for aktørene på feltet. Praksisen læres, aktørene på feltet produserer mentale skjemaer for handling og oppmerksomhet, samt sosiale identiteter tilknyttet egen rolle (Thornton et al., 2012, s. 89). Strukturene i organisasjonen regnes sånn sett som både muliggjørende og begrensende for aktørers handlinger på feltet (Thornton et al., 2012, s. 133).

Tekniske og sosiale strukturer i organisasjonen tenkes å være førende for individets oppmerksomhet, identiteter og mål (Thornton et al., 2012, s. 134). Systemet er altså formende for individene på feltet, men det er individenes samhandling og aktivitet i samspillet med systemet som produserer og reproducerer organisasjonen. *Sosialt felt*, representerer mikronivået for sosial samhandling, kultur, individets identitetskonstruksjon og delvis også individuell motivasjon. *Sosialisering, sensemaking, mobilisering og beslutningsprosesser* representerer sosiale mekanismer, og tilsvarer prosessene som kobler mesonivåets strukturer og mikronivåets aktivitet. Her som både et resultat av og grunnlaget for organisasjonens struktur og praksis (Thelen, 1999; Thornton et al., 2012).

Rammeverket er bredt og noen vil kanskje hevde, *for* bredt. Som Tjora og Scambler (2009) påpeker er det svært få som bruker en helhetlig konseptualisering av hvordan ulike nivåer påvirker hverandre i organisatoriske endringsprosesser og sannsynligvis er det en årsak til dette. Så hvorfor ansees det som aktuelt her? Jo, for koronapandemien som sjokk på makronivå og aktørenes reaksjon på omleggingen i denne perioden, tenkes å kunne brukes

som linse på, og grunnlag for å diskutere organiseringen på UiO. Hvordan studiens informanter resonnerer om pandemien og dens konsekvenser forteller oss ikke bare om opplevelsen av skiftet, men også om hvordan universitetet fungerer i en normalsituasjon. Basert på modellens teoretiske antakelser om sammenhengen mellom nivåene, mener jeg at det er mulig å kunne diskutere individuelle beskrivelser i lys av sosiale mekanismer og større endringsprosesser i organisasjonen.

Jeg ønsker å understreke at de aktuelle skillene i modellen må regnes som teoretisk begrunnet, og som alle teoretiske modeller er dette en forenkling av virkeligheten. Poenget er å prøve å illustrere de forskjellige elementene som representerer kompleksiteten i universitetets organisering. Når det gjelder prosesser mellom de forskjellige nivåene regnes alle nivåene å kunne påvirke hverandre. Uavhengig av hvilket nivå en eventuell endring starter, *kan* det medføre endringer på et annet nivå og på sikt alle tre (Thornton et al., 2012, s. 133). En kan da omtale et slags punktert ekvilibrium i organiseringen. Spenningen mellom nivåene utløser behov for større endringsprosesser. Eventuelt kan en endring på det ene nivået også bli forhindret på grunn av stabilitet i de to andre. Hvordan endringen utspiller seg vil således være avhengig av aktørenes reaksjon og improvisasjon i møtet med situasjonen (Orlikowski, 1996). Modellnivåene representerer kompleksiteten i systemet og hvordan endring kan utspille seg, men også forhindres av dette samspillet.

2.2 Omgivelser

De institusjonelle omgivelsene, hvilke forventninger og betingelser som stilles til universitetets organisering ligger delvis utenfor denne studiens empiriske grep. En konkret analyse av makronivået er derav ikke målsetningen, men nivået er likevel aktuelt for analysens helhet. Et sammendrag av de mest fremtredende linjene i forskning på institusjonelle logikker på universitetsfeltet er derfor verdifullt for forståelsen av meso- og mikronivået.

Aksel Tjora satte i 2019 sammen en bok viet til tematikken *Universitetskamp* og i hans innledningskapittel redegjør han for en del av de logikkene som han mener er mest aktuelle på feltet (Tjora, 2019, s.17). Den sentrale tematikken her er overgangen fra universitetets faglig orienterte praksis og lokale autonomi til innføringen av New Public Management (NPM) med større grad av målstyring, standardisering og formelle krav til struktur og

praksis. Tendensen virker å ha vært aktuell i Norge i flere år, og mange stiller seg kritiske til hvordan denne utviklingen påvirker universitetenes integritet (Mikkelsen, 2019; Oksholen, 2020; Sjøli, 2016). Tematikken går igjen i flere studier som omtaler utviklingen på universiteter i Europa (Morrish, 2017; Solbrekke & Fremstad, 2018; Stensaker, 2015; Tjora, 2019; Townley, 1997). Et økende fokus på markedslogikk i sektoren fremstilles i denne sammenhengen som en direkte utfordring av faglig autonomi og uavhengighet. Dette fokuset tilknyttes også større grad av eller behov for ekstern finansiering av forskning. Tjora fremhever *Humboldt modellen* for autonom vitenskap som idealtypen for uavhengige universiteter. I følge denne modellen skal en autonom og uavhengig vitenskap baseres på fire sentrale premisser (Bennich-Björkman, 2016; Tjora, 2019, s. 23):

1. Ingen kunnskap er permanent, det må være kobling mellom forskning og undervisning
2. Professorene må stå fritt til å forske på og undervise i det de vil, og det samme gjelder studentene
3. Campus skal være fysisk frikoblet fra resten av samfunnet, for å sikre uavhengighet
4. Seminaret, den åpne diskusjonen, er den sentrale arenaen for utveksling og utvikling av kunnskap

Innholdet i Humboldt modellen regnes som idealtipe og eksisterer sannsynligvis ikke i rendyrket form. Likevel utgjør innholdet i modellen aktuelle premisser for universitetets praksis som jeg heretter vil referere til som en vitenskapslogikk. Den typen stordrift som universitetet har, tilknytning til statlige standarder og behov for kontroll tenkes også å medføre et grunnleggende behov for støttefunksjoner som eksisterer uavhengig av vitenskapelige idealer og medfølgende kultur. I denne typen sammenhenger anses en slags løskobling mellom formell struktur og annen praksis å sikre stabilitet og overlevelse av institusjonen som helhet (Stensaker, 2015; Thornton et al., 2012, s. 58).

Det er ikke mangel på forventninger til hva et universitet skal være og hva de viktigste funksjonene og praksisene er (Stensaker, 2015, s. 105). UiO er et av de største og eldste universitetene i Norge og definerer sitt samfunnsoppdrag som “å utdanne høyt kvalifiserte studenter, drive langsiktig grunnleggende forskning og arbeide for at kunnskap tas i bruk” (Universitetet i Oslo, u.å. a) Prosjektene som fremheves her er utdanning, forskning og

formidling. I egen beskrivelse anser universitetet også akademisk frihet, institusjonell autonomi og kritiske perspektiver som grunnleggende forutsetninger for at UiO skal utøve sitt samfunnsoppdrag (Universitetet i Oslo, u.å. a). Dette er en tydelig vektlegging av autonome og frie vitenskapen i universitetets egen strategi. Noen av grunnverdiene i den Humboldtske idealtypen uttales altså eksplisitt i dette systemet. Samtidig antas kravene til standardisering og struktur som stilles til organisasjonen å være minst like legitime. Som en av Norges største universiteter er kravene til struktur og styring som finnes i markedslogikken også nødvendige for å kunne opprettholde og oppfylle universitetets samfunnsprosjekt.

I tillegg til en vitenskapslogikk og en markedslogikk kan det virke å eksistere en tredje logikk på feltet, nemlig et fokus på innovasjon, utvikling og digitalisering som også antas å eksistere på tvers av sektorer. Denne logikken, heretter referert til som innovasjonslogikk, regnes å være et resultat av teknologiske fremskritt i samfunnet (Rodríguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021). Forskning som refererer til disse tendensene i universitetssektoren omtaler blant annet MOOC's (Massive open online courses), SPOC's (Small private online courses), digitale simuleringer, lærings- og repetisjonsverktøy og lignende (Abrahamsen, Selvik, Moen & Kvaløy, 2020; Hunter, 2015; Øverlid, Grøttum & Westbye, 2020). Dette er tematikk som har eksistert siden tidlig på 2000-tallet, og i 2014/2013 kom eksempelvis spørsmålet om MOOC som undervisningsform opp som tema i Norges offentlige utredninger (NOU 2014:5). Bruk av digitale læringsverktøy er også blitt testet og vurdert på både medisin og juss på universitetet i Oslo (Øvrelid et al., 2020). Generelt er det fokus på aktiv og interaktiv læring og tanken er at det digitale skal kunne tilrettelegge for dette (Abrahamsen et al., 2020). I UiOs (u.å. a) egen strategi for 2030 finnes det tydelige referanser til denne typen utvikling: "UiO skal ta i bruk nyskapende organisasjons-, arbeids- og læringsformer med effektiv utnyttelse av digitale ressurser."

Universiteter fremstilles gjerne som, og er for såvidt også, svært stabile organisasjonsformer. Dette aktualiseres særlig i sammenheng med forsøk på endring og utvikling på feltet. Samtidig regnes alle organisasjoner, da også universiteter, å være i kontinuerlig endring som resultat av interne og eksterne dynamikker (Stensaker, 2015; Weick & Quinn, 1999). I lys av generell teknologisk innovasjon og digital utvikling i markedet regnes likevel universiteter som langsomme når det kommer til å utnytte og tilegne seg slike endringer. Med kompleks organisering, heterogene faglige behov, sterk kultur og en tendens til motstand mot sterk

ledelse faller sektoren gjerne bakpå i denne typen utvikling (Rodríguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021). Utvikling og innovasjon er altså et fokus og et trekk som allerede påvirker feltet, og som kan aktualiseres ytterligere i lys av den situasjonen koronapandemien representerer.

2.2.1 Sjokk, krise og beredskap

Koronapandemien som eksogent sjokk er det som særlig aktualiserer makronivået i denne studien. Eksogene sjokk er hendelser utenfor selve organisasjonen, som endrer omgivelsene og forutsetningene organisasjonen vanligvis opererer i (Micelotta, Lounsbury & Greenwood 2017, s.1889). Det finnes flerfoldige fremstillinger av hvordan endring forekommer og utspiller seg i organisasjoner og et typisk skille i teorien er mellom kontinuerlige og episodiske forståelser av endring (Micelotta et al., 2017, s. 1886; Orlikowski, 1996; Thornton et al., 2012; Weick & Quinn, 1999). Micelotta, Lounsbury og Greenwood (2017) har, med en gjennomgang av litteraturen tilknyttet organisatorisk endring, utviklet en typologi som har to grunnleggende dimensjoner: omfang og tempo. I lys av denne typologien kjennetegnes den typen endring koronapandemien medfører av plutselige revolusjonerende skifter i omgivelsene som har ringvirkninger på flere felt og praksiser (Micelotta et al., 2017, s. 1896).

I tillegg til å konseptualiseres som et eksogent sjokk, kan pandemien også sies å representere en *krise* for universitetet. Krise er et relativt åpent begrep som ofte brukes i dagligtalen. Måten krisebegrepet brukes her er inspirert av en definisjon fra antropologien og anser kriser som strukturelle prosesser som ligger utenfor aktørers kontroll. Prosesser som bryter aktørenes tillit til elementer som tidligere produserte relativ systemisk stabilitet og medfølgende forventinger til fremtiden (Narotzky & Besnier, 2014, s. 4). I lys av denne definisjonen kan pandemien defineres som krise, en endring i organisasjonens ytre som fjerner muligheten til å møtes fysisk på universitetet. En mulighet som har vært grunnleggende for nesten all undervisningspraksis tidligere.

Contingency theory, heretter referert til som betingelsesteori er en anerkjent organisasjon- og ledelsesteori som baseres på en antakelse om at det ikke finnes én beste type ledelse og organisering av en organisasjon eller virksomhet (Luthans & Stewart, 1977). Basert på situasjonelle betingelser, samt både interne og eksterne egenskaper må ledelse og organisering tilpasses for best mulig utfall og effektivitet. Kriser kan slik virke utløsende for

skifte i organisering og i dominerende institusjonell logikk på feltet. Særlig når håndteringen av krisen og den eventuelle beredskapen som følger med denne håndteringen blir grunnlag for vurdering, legitimering og koordinering av praksisen i organisasjonen (Friedland 2009, s. 909; Thornton et al., 2012). Jeg vil derfor også omtale en slags beredskapslogikk som ble aktualisert av krisen koronapandemien representerte, et skifte i ledende logikk på feltet som legitimerte betydelige endringer i organisasjonen.

2.3 Organisasjonen

Mesonivået representerer universitetets objektive eksistens, materielt, sosialt og praktisk. Dette er konteksten, rammene, tilretteleggingen og svaret til både de institusjonelle omgivelsene og det sosiale feltet. Den formelle organisasjonen, dens strukturer og etablert praksis tenkes å være begrunnet i, og grunnlaget for, de institusjonelle logikkene som er aktuelle på feltet. Thornton, Ocasio og Lounsbury (2012, s. 140) vektlegger at organisasjonens etablerte praksiser og identiteter gjerne er komplementerende og/eller avhengige av hverandre. Dette perspektivet underbygger en forståelse hvor en del av grunnlaget for stabilitet og endring finnes i samspillet mellom strukturene på feltet. Hvordan de formelle strukturene og praksisen er organisert regnes i stor grad å være formende for organisasjonen som helhet, struktur, rollefordeling og makt.

Når koronapandemien inntreffer har tilpasningen til krisen og de endrede betingelsene direkte konsekvenser for organisasjonens strukturer. Det å skulle redegjøre for alle de tekniske og sosiale strukturene på universitetet regnes ikke som relevant i denne sammenheng. Heller er det den teoretiske koblingen og samspillet mellom disse strukturene og deres kobling til de institusjonelle logikkene som står i fokus.

2.3.1 Makt og struktur

Institusjonelle logikker kan sees som ideologiske i kraft av deres evne til å legitimere maktposisjoner og kontroll, samt *produsere* maktposisjoner ved å autorisere en spesifikk praksis og derav konstituere roller i tilknytning til praksisen (Friedland, 2009, s. 907). Tekniske-, sosiale strukturer og praksis regnes å være tett sammenbundet. Eksempelvis er organiseringen på universitetet desentralisert, hvor det er de enkelte fakultetene og i noen tilfeller instituttene som administrerer mye av egen praksis. En stor del av makten i organisasjonen blir derav lagt i de forskjellige enhetene universitetet består av. Universiteter

er ansett som komplekse organisasjoner og har blant annet blitt omtalt som organisatoriske anarki (Cohen, March & Olsen, 1972). Kombinasjonen av desentraliserte maktstrukturer og lokal autonomi, medfører en heterogenitet og ambiguitet i preferanser, og sporadisk deltakelse i aktivitet som angår organisasjonen som helhet.

Vitenskaplogikkens fokus på faglig frihet og autonomi tenkes å medføre legitimering av makt tilknyttet de faglige fellesskapene. Det finnes en rekke forskjellige forståelser av makt i organisasjoner, men et særlig sentralt skille er “makt til” og “makt over” (Clegg, Courpasson & Phillips, 2006). *Makt til* baseres i normativ og positiv makt, et perspektiv som tilknyttes Talcott Parsons’ grand theory. I dette perspektivet blir makten sett på som fasiliterende, normativt og funksjonelt legitimert av systemet. Dette perspektivet er dog kritisert for å glorifisere maktbegrepet, gjøre aktører til såkalte ‘cultural dopes’ og mangle kritisk vurdering av dominans og kontroll. Her er *makt over* perspektivet motsetningen, en mer negativt ladet forståelse som legger til grunn at makt må utøves *over* noe eller noen (Clegg et al., 2006). Det er ytterst sjeldent å empirisk finne noen av disse formene helt uavhengig av hverandre. Eksempelvis kan en si at de faglige fellesskapene har *makt over* faglige standarder og læreplanens innhold, og *makt til* å påvirke beslutninger som fattes sentralt.

Samtidig er de faglige fellesskapene også tvunget til å forholde seg til de tekniske strukturene i form av arbeidstid, godkjente vurderingsformer, administrasjon og lignende. Det utøves dermed også en del *makt over* de faglige fellesskapene. Dette kan tilknyttes en del av spenningen mellom marked- og vitenskapslogikk på feltet som antydes av tidligere forskning. I universitetets tilfelle vil konteksten være avgjørende for hvem som kan ansees å ha mest makt i en situasjon og hvilken type makt det er snakk om. Når eksempelvis koronapandemien endrer betingelsene for organiseringen, oppstår det et behov for endring av praksisen og de tekniske strukturene (Luthans & Stewart, 1977). Dette behovet medfører også et annet behov for styring som legitimerer et midlertidig skifte i maktstrukturene som resultat av at organisasjonen settes i beredskap.

Hvordan praksisen organiseres har direkte innvirkning på enkeltpersoners handlingsrom. Solbrekke og Fremstad (2018) har i sammenheng med en studie av de faglige ansattes roller i skandinaviske land påpekt universitetsansattes unike mulighet og ansvar for å sette standarder for eget kompetanseområde. Med å være faglig ansatt følger en autonomi til å definere egne

arbeidsoppgaver så fremt det oppfyller faglige standarder. Dette medfører en grad av frihet, men det stilles også krav til organisatoriske standarder og eksterne forventninger. Disse kravene kan være timer med pedagogisk utdanning, evne til å ta i bruk aktuelle IT-systemer, undervisningsmetode eller lignende (Solbrekke & Fremstad, 2018, s. 232). Som innehaver av legitimert makt er en også delvis pålagt å innrette seg etter systemets krav, for det er selve systemet som legitimerer makten. Til sammen utgjør dette et vev av forpliktelser som universitetet og dets aktører må forholde seg til (Solbrekke & Fremstad, 2018, s. 233).

Ansvar og forventninger håndteres med *legitime kompromisser* som må forhandles frem i spenningen mellom interne profesjonelle vurderinger og eksternt definerte forventninger (Solbrekke & Fremstad, 2018, s. 243). I lys av dette perspektivet kan en si at de faglige fellesskapene har mye *makt til* å påvirke hvordan kompromissene inngås og hvordan de løser sine oppgaver, samtidig har universitetet som organisasjon strukturell *makt over* disse aktørene.

Stabilitet i institusjonelle logikker og organisasjoner kan sies å hvile på etablerte praksiser, struktur og medfølgende maktstrukturer. Når noen av disse destabiliseres kan det åpne seg muligheter for endring (Thelen, 1999, s. 397; Thornton et al., 2012). En lignende forståelse finnes også hos Fligstein (2001) som diskuterer hvordan stabile sosiale strukturer kan sees i lys av dominerende grupper kontroll på feltet. I tilfeller med periodiske sosiale kriser kan denne tendensen, og de strukturene de produserer, destabiliseres (Fligstein, 2001, s.123). Koronapandemien og dens medfølgende praktiske konsekvenser påvirker universitetets tidligere stabile strukturer. Det å skulle forstå hvordan en slik hendelse skaper potensiale for varig endring i organisasjonen forutsetter en forståelse for de mekanismene som bidro til å opprettholde tidligere strukturer (Thelen, 1999, s. 399).

2.4 Mekanismer

Historisk institusjonalisme er et teoretisk perspektiv som tradisjonelt har vært makroorientert og vektlagt institusjoners eksistens som delvis uavhengig av enkeltindividets handlinger (Thelen, 1999). I nyere tid har perspektivet blitt noe mer nyansert og ser i større grad lokale mikroprosesser og sosiale forhold som aktuelle for både stabilitet og endring. I dette perspektivet sies nøkkelen til å forstå endring å ligge i en forståelse av hvilke reproduksjon- og feedbackmekanismer organisasjonen hviler på. Forståelsen kan en også finne igjen i

institusjonell logikk perspektivet som omhandler hvordan institusjonelle strukturer tenkes å påvirker individet. Aktører tilpasser egne handlingsstrategier for å passe inn på det aktuelle feltet, men kan også anvende kunnskap om feltet aktivt til å påvirke endring eller stabilitet (Thelen, 1999, s. 393; Thornton et al., 2012).

Mekanismer som aktualiseres i denne studiens teoretiske modell er sosialisering, sensemaking, mobilisering og beslutningstaking. Begrepene representerer komplementære mekanismer og prosesser, som forankrer både mikro og makronivået i organisasjonen (Thornton et al., 2012). Disse prosessene legges til grunn for både stabilitet og endring. De illustrerer koblingen mellom individuelle sosiale aktører, institusjonelle logikker på feltet og hvordan samspillet mellom disse produserer organisasjonens struktur og praksis.

2.4.1 Sosialisering og sensemaking

Sosialisering uttrykkes ikke eksplisitt som mekanisme i institusjonell logikk perspektivet, men begrepet dukker opp flere steder i redegjørelsen av systemets innflytelse på individet. Tilegnelsen av feltspesifikk logikk og kultur virker som grunnlag for individets identitetskonstruksjon (Thornton et al., 2012; Townley, 1997, s. 263). Ikke som en deterministisk prosess hvorav alle blir et produkt av omgivelsene, men en individuell prosess hvor en tilegner seg ny kunnskap og nye egenskaper som kan brukes aktivt og kreativt i møte med omgivelsene. I historisk institusjonalisme omtales individets tilpasning til systemet som en mekanisme som reproducerer eksisterende maktstrukturer (Thelen, 1999, s. 393). I lys av disse to forståelsene ansees sosialisering også som en sentral mekanisme i denne studiens kontekst, særlig ettersom sosialisering også kan sees på som en grunnleggende funksjon i utdanningsprosesser. I tillegg innebærer sosialiseringen tilegnelse av mentale skjemaer, skjemaer som både kan forstås som resultat av, og grunnlag for, sensemaking prosesser (Thornton, et al., 2012).

Sensemakingbegrepet er grunnleggende sosialkonstruktivistisk og legger menneskelig tolkning og samhandling til grunn for organisatorisk opprettholdelse og endring (Thornton et al., 2012; Weick, Sutcliffe & Obstfeld 2005). Tilknyttet rolleforståelse, mentale skjemaer og etablert oppgaveløsning handler individene på feltet effektivt og målbevisst ved hjelp av sensemaking. I møte med avvikende situasjoner eller problemer forsøker en å løse det ved å anvende eksisterende kunnskap og erfaringer. I første omgang vil en gjerne prøve å løse

oppgaven så likt som en ellers ville gjort ved å trekke på eksisterende kunnskap, men i møte med større problemer blir en potensielt tvunget til å improvisere. I denne typen situasjoner vil det ofte trigge en sensemaking prosess i retrospekt av improvisasjonen som blir grunnlag for ny kunnskap og erfaring i møte med lignende situasjoner i fremtiden. Dette er en retrospektiv mental og sosial prosess som rasjonaliserer handling i organisasjoner. På mange måter omhandler prosessen hvordan en “snakker en hendelse til live” for å tilskrive mening og “make sense” av hva som har skjedd (Thornton et al., 2012, s. 96; Weick et al., 2005 s. 409). Endring i organisasjoner kan sånn sett både være et resultat av, og en utløser for, sensemaking prosesser. På denne måten omhandler sensemaking prosessen samspillet mellom handling, tolkning, forhandling og til dels også læring (Weick et al., 2005, s. 409).

I denne studiens kontekst aktualiseres særlig den problemorienterte sensemaking som oppstår som resultat av koronapandemien, men også mer generell sensemaking rundt roller, funksjoner og organisering på universitetet. Både sosialisering og sensemaking omhandler hvordan organisatoriske strukturer påvirker identitet, mentale skjema og kunnskap (Thornton et al., 2012). Dette så blir ressurser som kan brukes passivt og automatisk, eller aktivt og kreativt i møte med omgivelsene.

2.4.2 Mobilisering og beslutningsprosesser

Mobilisering omhandler hvordan en kan iverksette symbolske og materielle ressurser til å motivere til gjennomføring av kollektive mål. Herunder ressurser som er etablerte i institusjonelle logikker, medfølgende strukturer og identiteter. I organisasjonsteori sees mobilisering som en mekanisme for endring i organisasjoner og institusjoner hvor en anvender kollektiv handling til å motsette seg status quo (Thornton et al., 2012 s. 97). Som beskrevet i foregående kapittel om struktur og makt kan universiteter omtales som organisatoriske anarkier, hvor tvetydige mål på tvers av organisasjonen er typisk. I denne typen organisasjon kan tenke seg at effektiv mobilisering til endring av hele organisasjonen er spesielt utfordrende. Denne typen organisering medfører også spesifikke beslutningsprosesser, som er den siste mekanismen i denne studiens rammeverk (Cohen et al., 1972).

Beslutningsprosesser omhandler hvordan en organisasjon anvender tid og ressurser for beslutningstaking, og bevisste forsøk på kontroll av organisasjonens strukturer (Thornton et

al., 2012, s. 96). Garbage can theory, heretter referert til som søppelbøtte teorien, er en teori om beslutningsprosesser i organisatoriske anarki. Denne typen organisasjoner er gjerne preget av uklare mål, uklar teknologi og sporadisk deltakelse. Jeg anser denne organisasjonsformen som en slags analytisk idealtipe, da den har vært særlig assosiert med universiteter og akademiske virksomheter tidligere (Cohen et al., 1972, s. 11). Strukturell og kulturell heterogenitet medfører at det er liten grad av enighet tilknyttet målsetninger og behov. Systemet preges av sporadisk deltakelse hvor det kan være en del variasjon i hvordan aktørene på feltet velger å bruke sin tid (Cohen et al., 1972, s. 1). Elementene er særlig synlig i beslutningsprosesser hvor det kan sies å være en del tilfeldigheter som påvirker prosessen.

Hvordan et problem oppstår og løses i organisatoriske anarkier preges ikke av lineære eller ryddige prosesser, og gir opphavet til betegnelsen *søppelbøtte* teori; hvilke problemer som løses, eventuelt hvilke løsninger som velges og beslutninger som fattes sies i denne teorien å være basert på hva som befinner seg i den samme *søppelbøtten* på et bestemt tidspunkt. Ofte er det også sann at en *løsning* kan aktualiseres før det i det hele tatt har oppstått et problem eller behov for løsningen (Cohen et al., 1972). Et typisk eksempel på dette er innføring av digitale verktøy for verktøyets skyld, ikke for at verktøyet skal løse et eksisterende problem. Endring og utvikling blir sånn sett også et resultat av prøving og feiling, fremfor vurdering og evaluering som beslutningsgrunnlag (Cohen et al., 1972). Beslutningsprosessen blir et resultat av valgmuligheter, kombinasjonen av problem og løsning og de eksterne forventningene som stilles til beslutningstakerne (Cohen et al., 1972, s. 16).

2.5 Sosialt felt

Organisasjonens strukturer er både grunnlaget for, og produseres av, sosiale mekanismer, dvs. sosial aktivitet som tilknyttes mikronivået, det sosiale feltet. Det virker ikke riktig å skulle referere til begrepet sosialt felt uten å referere til Bourdieu, som også kan regnes som en av forgjengerne til institusjonell logikk perspektivet (Friedland, 2009; Thornton et al., 2012, s. 3). Bourdieu (1988) har også gitt beskrivelser av hvordan utdanningssystemet er produsent av sosiale posisjoner og status, som på sikt også medfører reproduksjon av organisasjonens status (Friedland 2009, s. 890). Denne oppgaven fokuserer ikke på smak, distinksjon, klasseforskjeller eller symbolsk vold, men heller betydningen av det sosiale feltet i organisasjonens eksistens og sentrale funksjoner for universitetets prosjekt.

I universitetets prosjekt ligger undervisning, forskning og formidling, hvorav særlig de to første avhenger av og baseres på sosiale aktører. Det akkumuleres fagfolk og kunnskap. Satt på spissen kan en si at råmaterialet her er nye studenter som etter endt utdanning, uteksamineres som nye produsenter av kunnskap. Materialiseringen av studenter er noe ekstrem, men i lys av universitetet som organisasjon og dens prosjekt tenkes dette å være en aktuell abstrahering. Innholdet på det sosiale feltet regnes som direkte avhengig av organisasjonens formelle og materielle eksistens, men baseres i stor grad på sosial samhandling.

Sosial samhandling kan defineres som kommunikativ vekselvirkning mellom to eller flere parter. Dette kan bestå av verbal kommunikasjon og nonverbal kommunikasjon som ansiktsuttrykk, gestikulering og lignende (Alcock & Sadava, 2014). I tilknytning sosiale felt og institusjonelle logikker tenkes sosiale aktører å tilegne seg kunnskap og evne til å delta i samhandling som gjerne kan være spesifikk for det aktuelle feltet (Thornton et al., 2012). Eksempelvis i den åpne diskusjonen, seminaret, føres diskusjon og interaksjon som grunnlag for kunnskapsutvikling (Bennich-Björkman, 2016; Tjora, 2019, s. 23). Det sosiale feltet påvirker samhandlingen på universitetet og produserer en kultur som studentene tilegner seg som en del av sosialiseringprosessen i utdanningen.

Det finnes flere studier som underbygger en slik forståelse av utdanning. Blant disse finnes eksempelvis sammenligning av medisinstudenter og leger i tilknytning verdirangering av sykdommer. Både kvalitative og kvantitative studier av disse forholdene finner sterke sammenhenger mellom studenter og fagfolks måte å forholde seg til sykdommers rangering (Album & Westin, 2008; Haldar, Engebretsen & Album, 2016). Dette er tendenser som ofte kan regnes som illegitim moralsk praksis i utøvelsen av legeyrket. En slik sammenheng antas å være forankret i den typen uformell kunnskap jeg tilskriver sosialisering i utdanningen. Lignende tendenser er også funnet blant økonomistudenter (Lenger, 2018).

På den ene siden er utdanning tilegnelse av faglig kompetanse, metode og gjennomføring av tester for å bestå. I lys av NPM og markedslogikk er det disse prosessene som står i fokus. På den andre siden kan utdanningen også sees på som sosialisering eller institusjonalisering av aktører. Studentene formes av miljøet og store deler av den kunnskapen og egenskapene studentene tar med seg fra utdannelsen er også uformell og kulturell. En del av dette feltets

relevans for organisasjonens produksjon er allerede beskrevet under mekanismer, men et siste perspektiv har også vist seg som særdeles relevant for denne studiens problemstillinger, nemlig motivasjon.

2.5.1 Motivasjon

Et tema som kan ansees som viktig i forståelsen av sosiale aktører og har vist seg å være aktuelt i denne studiens kontekst er motivasjon. Det finnes en rekke forståelser av motivasjon og handling, men det er særlig en teori jeg trekker linjer til i denne studien.

Selvbestemmelsesteori, også referert til som SBT, er blitt særlig populær i organisasjons- og arbeidsteori. Dette er et sosialpsykologisk perspektiv som brukes for å forstå hvordan motivasjon fungerer når det er tilknyttet arbeid, samt hvordan en kan tilrettelegge for å styrke motivasjon i organisasjoner (Gagné & Deci, 2005, s. 331).

SBT er en utvidelse av kognitiv evalueringsteori som i utgangspunktet bare skiller mellom endogen og eksogen motivasjon for individet. I den endogene motivasjonen ligger den personlige, genuine interessen for å gjennomføre en oppgave, altså at en finner den gjeldende handlingen tilfredsstillende i seg selv. En typisk endogen motivasjon for akademisk praksis kan være faglig interesse og nysgjerrighet. Innen academia er det særlig denne typen motivasjon som vektlegges, og sees som direkte tilknyttet den Humboldtske modellen og idealer for akademisk frihet (Bennich-Björkman, 2016; Morrish, 2017; Tjora, 2019). Eksogen motivasjon er basert på at en gjennomfører en oppgave basert på ytre insentiver, frykt for sanksjoner eller ønske om belønning for gjennomføring (Gagné & Deci, 2005, s. 332). Typiske eksempler på dette kan være en god karakter på eksamen, lønn, anerkjennelse fra fagfeller og lignende.

I tillegg til skillet mellom eksogen og endogen motivasjon viderefører SBT rammeverket med et ytterligere skille mellom autonomi og kontroll. Tanken er at en internt motivert handling er naturlig autonom og en eksogent motivert handling oftest baseres på ytre kontroll, men eksogen motivasjon kan bli autonom gjennom internalisering (Gagné & Deci, 2005, s. 333-334). Dette presenterer et kontrollert til autonomt kontinuum som bestemmes av grad av internalisering og individets interesser. Internalisering som begrep kan også kobles tilbake til sosialisering som mekanisme (Thornton et al., 2012, s. 24). En students utvikling vil derfor påvirkes både av organiseringen på universitetet som helhet, fakultet og institutt,

studieprogrammet, den faglige kulturen, studentgruppen de er en del av og studentens egen motivasjon for å delta på feltet.

Gagné og Deci (2005) vektlegger at det er tre *behov* som må oppfylles om en ønsker å fostre endogen motivasjon på en arbeidsplass, samt tilrettelegge for internaliseringsprosessen. Her fremstiller de sosiale fellesskap på en arbeidsplass som et grunnleggende psykologisk behov som særlig avgjørende for internalisering av eksogent motiverte praksiser. De to andre behovene virker hovedsakelig positivt inn på den endogene motivasjon, og tar utgangspunkt i at aktører ønsker å oppleve seg *kompetente og autonome* i arbeidet de gjør (Gagné & Deci, 2005, s. 337). Miljøer som tilrettelegger for disse tre behovene legger dermed til rette for aktører med sterk endogen motivasjon, samt full internalisering av den eksogent forankrede motivasjonen. Den sosiale konteksten fremstilles derfor som grunnleggende verdifull og avgjørende for sosialiseringprosessen av nye aktører på feltet (Gagné & Deci, 2005, s. 338).

Bogler og Somech (2002) diskuterer sammenhengen mellom studenters motivasjon for å studere og hvordan de forholder seg til sosialisering på feltet. De vektlegger blant annet skillet mellom eksogene motivatorer for å uteksamineres og den statusen som medfølger dette, og den endogene motivasjonen for å tilegne seg kunnskap og utvide egen horisont. Disse viser blant annet til hvordan studentenes sosialiseringstaktikker er avgjørende for hvorvidt de trives og hvor godt de presterer på universitetet (Bogler og Somech, 2002). Altså, uavhengig av hva motivasjonen for å delta på feltet er, fremstilles sosialiseringssessene og tilegnelsen av lokal kultur og kunnskap som sentralt for å lykkes. Lignende forståelser er å finne igjen både i institusjonell logikk perspektivet og i historiske institusjonalisme (Thelen, 1999; Thornton et al., 2012). Det viktigste aspektet i denne forståelsen er at individet i ytterste forstand er autonomt og fritt til å handle, men at det er kulturelle, praktiske og sosiale strukturer som både legger til rette for og begrenser handling på et gitt felt. Gjennom sosialisering og internalisering, derav forståelse av struktur og tilegnelse av lokal kultur, trenes individets fokus og evne til å tilpasse seg og utnytte strukturene på feltet (Thornton et al., 2012, s. 80-83).

2.6 Et bilde av helheten

Studiens teoretiske modell er ment som et analytisk verktøy og et rammeverk som kan belyse både stabilitet og endring på universitetet. Det anvendes også til å belyse og diskutere koronapandemiens konsekvenser for undervisningen på UiO og disse konsekvensenes effekt på universitetets aktører. Tanken er at alle nivåene er delvis autonome, men også gjensidig avhengige. Når en endring i et av nivåene er omfattende nok danner det spenning med de to andre, som skaper motstand eller endring. En kan da snakke om et slags punktert ekvilibrium som blir grunnlag for at aktørene på feltet søker å gjenopprette balanse i systemet (Orlikowski, 1996). Informantenes beskrivelser og resonnementer i denne studien gir en innsikt i hva som preger deres forståelse og opplevelse av universitetet før og etter koronapandemien. Dette gir grunnlag for å diskutere universitetet som helhet i lys av sosiale mekanismer. I det følgende kapitlet redegjør jeg for hvordan studiens data er innhentet og behandlet for å kunne gi en beskrivelse og formidle forståelse av koronapandemiens påvirkning på UiO.

3.0 Metode

Med denne studien tok jeg i stor grad sikte på å beskrive en situasjon som det foreløpig var lite kunnskap om. Dette ble gjort ved bruk av kvalitative metoder og en abduktiv innfallsvinkel som er relativ empirinær, men ledes også av teoretiske koblinger underveis (Tjora, 2012; Blaikie & Priest, 2019, s. 99). Det å skulle studere hele universitetet med kvalitative metoder ble vurdert som umulig innenfor dette prosjektets grenser, så empirien baseres på to utvalgte deler av universitetet, altså to caser.

3.1 Case som metode

Case som metode er en svært vanlig måte å avgrense et felt i kvalitative studier og baseres på å benytte allerede etablerte grenser for hvem man vil snakke med og ikke (Tjora, 2012, s. 35). Disse grensene kan eksempelvis være mellom forskjellige fakulteter, institutter eller studieprogram, som er nettopp den typen grenser jeg bruker som utgangspunkt for mine caser. Utvalget ble gjort med utgangspunkt i to bachelorprogrammer.

I tilknytning casestudier som metode er det flere forskjellige strategier for valg av case. Den strategien jeg har brukt kan regnes som en informasjonsorientert. Dette er ofte utgangspunktet når en søker å maksimere effekten av lite utvalg ved å velge basert på visse forventninger til utvalget (Flyvbjerg, 2006, s. 229-230). Målsetningen var å studere universitetet som organisasjon, ikke lokale konsekvenser på et spesifikt studieprogram, institutt eller fakultet. Jeg søkte med dette en grad av variasjon, samtidig som jeg ville ha mulighet til sammenligning. Mine to caser er derfor ulike med tanke på studieretning, men også like med tanke på at begge er bachelorprogrammer. Tanken var at med forskjellige faglige felt ville jeg få mulighet til å luke vekk elementer som kan tilknyttes det spesifikke fagfeltet og derav kunne vurdere funnene som mer generelle for bachelorprogrammer på UiO.

Jeg mente at case som metodisk utgangspunkt virket spesielt fruktbart basert på to sentrale faktorer. Først og fremst representerer koronapandemien et helt spesielt avvik fra normalsituasjon på universitetet som det foreløpig var viet lite oppmerksomhet ved hjelp av kvalitative metoder. I kjølvannet av pandemien er det imidlertid gjennomført en rekke spørreundersøkelser med studenter som målgruppe og produsert mye statistikk som tar sikte

på å beskrive periodens konsekvenser. Min målsetning med denne studien var derfor å bygge deskriptiv og fenomenologisk innsikt i situasjonen og dens konsekvenser, et perspektiv som kan virke supplerende til statistiske analyser. Bent Flyvbjerg (2006) er blant de som argumenterer for casestudiers styrker som kvalitativ metode. Han vektlegger særlig betydningen av case i lys av 'eksempelets makt' og hvor mye kunnskap et godt eksempel kan produsere når en snakker om et spesifikt fenomen. Dette er blant en av styrkene som tilknyttes casestudier og den typen tykke beskrivelser de produserer. Den andre faktoren som spilte inn på mitt valg av case som metode var at en systematisk undersøkelse av hele universitetet med kvalitativ metode ikke var mulig og jeg ville gjerne intervjuer både studenter, faglige og administrativt ansatte. Det å da gjøre utvalg innen en avgrenset enhet virket fornuftig for å sikre noe kontekstuell likhet mellom informantene. Samtidig vurderte jeg et utgangspunkt i kun ett case som snevert, særlig siden det kan finnes mye variasjon mellom organiseringen av forskjellige enheter på universitetet. Jeg mente at bruk av to studieprogrammer fra to ulike fakulteter som utgangspunkt for å studere universitetets utfordringer rundt koronapandemien ville kunne gi bedre innsikt i situasjonen som helhet.

3.1.1 Innvendinger til case som metode

Casestudier har i likhet med alle andre metoder visse styrker og svakheter. På mange måter er de mest sentrale kritikkene satt mot metodens mulighet for vitenskapelig kvalitet. Casestudier har blant annet blitt kritisert for å være for spesifikke på et avgrenset felt og dermed ikke være vitenskapelig nok. Denne diskusjonen kan blant annet tilknyttes den generelle positivismestriden som er å finne mellom de kvantitative og kvalitative metodene i samfunnsforskningen (Tjora, 2012, s. 22-25). Manglende mulighet til generalisering er dermed en sentral innvending, altså at case som metode får en anekdotisk karakter som ikke legger grunnlag for vitenskapelig konseptutvikling. Det antydes i denne sammenheng at case som metode er bedre egnet til å generere hypoteser, som første steg i en lengre vitenskapelig prosess (Flyvbjerg, 2006, s. 221).

Denne typen innvending som fokuserer på generalisering anses ikke som spesielt fellende i denne oppgaven ettersom de ovennevnte svakheterne ved metoden også er det som kan regnes for å være en del av styrkene i dette tilfellet. Koronapandemien representerer et avvik som kan belyses godt av dyptgående beskrivelser, samtidig som generalisering av situasjonen ikke er et mål med studien i seg selv. I generaliseringsøyemed er det heller en grad av

overførbarhet tilknyttet den teoretiske diskusjonen som kan anses som en målsetning. Dette refereres gjerne til som konseptuell generalisering (Tjora, 2012, s. 209). En annen sentral kritikk som rettes mot case som metode er at denne tradisjonen gir for mye frihet til subjektiv tolkning og at dette medfører et verifikasjon bias hos forskeren (Flyvbjerg, 2006, s. 219; Tjora, 2012, s. 25). Min rolle som student på universitetet er i denne sammenheng ikke helt uproblematisk, særlig siden denne innvendingen er direkte relatert til forskningens kvalitetskrav og blir dermed et spørsmål om validitet og reliabilitet.

3.1.2 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er begreper som gjerne brukes når det er snakk om kvalitet og vitenskapelighet i forskning. Tjora (2012, s. 202) introduserer også to ytterligere kriterier, transparens og refleksivitet, som legger føringer for en gjennomsiktig fremstilling av forskningen og kritisk tolkning av egne resultater (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2012, s. 202). Validitet omhandler prosjektets gyldighet, altså hvorvidt prosjektets fremgangsmåte produserer gode resultater for å belyse det fenomenet en er interessert i. Reliabilitet kan omtales som pålitelighet og tilknyttes gjerne det objektive forskningsidealet. I denne sammenheng kan for eksempel min tilknytning til feltet som studeres vurderes som problematisk for forskningens resultater (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2012, s. 203).

Validitet, også kjent som gyldighet, er ikke et enkelt ideal i kvalitativ forskning. Det kan defineres på flere måter, men som helhet omhandler det forskerens håndverksmessige kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) presenterer en dyptgående diskusjon om hvordan validitet kan oppnås i den kvalitative forskningen. Imidlertid konkluderer de med at for mye fokus på å bevise validitet bli et problem for validiteten i seg selv. Det viktigste for dette kravet og det jeg selv velger å fokusere på er transparens, og refleksiv tolkning av både prosjektets funn og prosesser, som grunnlag for velbegrunnet argumentasjon (Tjora, 2012, s. 207). Det er blant annet i denne sammenheng jeg har definert studiens problemstilling i fire forskjellige forskningsspørsmål, for mest mulig systematikk og gjennomsiktighet i hvordan problemstillingen besvares. For å styrke validiteten er det også produsert en detaljert redegjørelse av både planleggingen og gjennomføringen av prosjektet, også med hensyn til valg og prosesser som forekom underveis. Disse refleksjonene er å finne i de kommende delkapitlene 3.2 og 3.3.

Med tanke på reliabilitet eller pålitelighet, er det ikke til å unngå at intervjusituasjonen og analyseprosessen påvirkes av at jeg selv er student på UiO. Dette gjør feltet mer tilgjengelig for meg, men det medfører også vanskeligheter med å holde et 'objektivt' forhold til prosessen. Helt objektiv samfunnsforskning kan sies å være et nesten uoppnåelig ideal, særlig innen kvalitative metoder (Flyvbjerg, 2006; Tjora, 2012, s. 203). Likevel finnes det et slags objektivitetsideal blant annet med fokus på *refleksiv objektivitet*. Et ideal som baseres på å etterstrebe en mest mulig objektiv forståelse av egne fordommer, altså å være klar over hvor mine egne fordommer spiller inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273).

Det er særdeles aktuelt å adressere at min kjennskap til feltet kan medføre at jeg bevisst eller ubevisst søker å bekrefte mine egne antagelser og forventninger til aktørene som intervjues. Denne forutinntatthet er omtrent ikke til å unngå, og blir dermed noe jeg har forsøkt å være oppmerksom på og ha et eksplisitt forhold til som en del av hele prosessen (Tjora, 2012, s. 203-204). Samtidig er et viktig element som påvirker disse metodiske forutsetningene det faktum at koronapandemien representerer et avvik fra det universitetet jeg kjenner. En situasjon som sånn sett gir mulighet til å vurdere funnene litt mindre avhengig av egen opplevelse da jeg selv var bachelorstudent.

3.1.3 Case versus tema

Studien tar sikte på å belyse koronapandemien, hva den betyr for universitetet og dets aktører, ikke hvilke forskjeller som finnes mellom forskjellige studieprogrammer. Bruken av case i dette prosjektet er derfor å all hovedsak et metodisk grep for å få tak på universitetet som organisasjon, ikke på de enkelte casenes forskjeller. Den variasjonen som finnes mellom de to bachelorprogrammene vil derfor redegjøres for i metoden, men gjøres ikke til et tema i selve analysen. Dette valget er også tatt med hensyn til anonymisering av prosjektets deltakere. Ved å ikke skille mellom hvilket case eller spesifikk posisjon den enkelte personen kommer fra, tenkes det å gjøre identifikasjon av individene langt mer utfordrende. Med dette valget er det bestemt at de mest fremtredende forskjellene mellom de to casene vil presenteres uavhengig av individuelle sitater.

3.2 Planlegging

I denne delen vil jeg redegjøre for hvordan studien var planlagt, hvilke valg som ble tatt og hvilket grunnlag disse valgene ble tatt på. Når studien startet hadde jeg en svært åpen innfallsvinkel og ville først og fremst belyse hvordan universitetet som helhet ble påvirket av koronapandemien.

3.2.1 Utvalg

Studieprogrammene som utvalget er basert på er fra samfunnsvitenskapelig fakultet (SV) og matematisk-naturvitenskapelig fakultet (MN). Forskjellige faglige tradisjoner, på samme nivå. Dette var ment å gi en innsikt i hvordan universitetet som helhet har håndtert koronapandemien. I denne sammenheng vil jeg bruke ordet helhet med forsiktighet da mitt utvalg på ingen måte forventes å fange opp *all* variasjon på universitetet. Likevel antok jeg at dette utvalget ville kunne observere en del av variasjonen som er aktuell for organiseringen. Herunder tenkes faglige og metodiske standarder å være aktuelle, ettersom variasjoner i dette sannsynligvis også medfører variasjoner i undervisningsopplegg, drift av studieprogrammet og lignende. De likhetene som er å finne mellom de to studieprogrammene regnes dermed å tale høyere enn funn fra bare ett program da funnene kan argumenteres for å være mer generelle for universitetets bachelorprogrammer.

Jeg valgte å ta utgangspunkt i bachelorprogrammer som mine caser da dette er tydelig avgrensede enheter som er relativt lett å få oversikt over. I tillegg antok jeg at koronapandemiens konsekvenser ville være aller mest kritisk for mindre erfarne studenter enn eksempelvis masterstudenter. I tilknytning til hvert studieprogram har jeg intervjuet ansatte på flere nivåer og to grupper studenter. Blant de ansatte har jeg tatt utgangspunkt i emneansvarlige, undervisningsledelse, instituttadministrasjon og fakultetsadministrasjon. Dette er et utvalg av aktører som jeg forventet skulle gi en helhetlig innsikt i opplevelsene og organiseringen på de utvalgte enhetene.

Studentene ble valgt med hensyn til at de var studenter på det aktuelle studieprogrammet og hvor lenge de hadde studert. Jeg ønsket for eksempel å snakke med både første- og sisteårs studenter for å fange opp variasjon tilknyttet studieprogresjon. Studenter regnes å være en sammensatt gruppe. En student som har gått på universitetet i et par år har allerede opparbeidet en forståelse av hva de kan forvente og hva de synes er “godt” gjennomført fra

universitetet sin side. Dette tenkes å gi en viktig innsikt i hva som faktisk har endret seg, men disse antas også å kanskje stille seg enda mer kritiske til endringen enn helt ferske studenter. Førsteårsstudenter antok jeg ville være hardere rammet av at undervisningen er endret, men de tenktes også å gi en mindre forutinntatt tolkning av hvordan det er å være student under koronapandemien.

3.2.2 Studieprogrammene

På det matematisk-naturvitenskapelige fakultet er det ni institutter. En viktig faktor som la grunnlaget for hvorfor dette fakultetet ble valgt er den realfaglige retningens metodiske krav til testing i form av eksperimenter og tekniske apparater. Dette aspektet medførte en antagelse om større behov for tilstedeværelse og bruk av universitetets lokaler. På samfunnsvitenskapelig fakultet er det fem institutter. Jeg så samfunnsvitenskapelig fakultet som en kontrast til matematisk-naturvitenskapelig fakultet basert på deres grunnleggende praktiske og faglige forskjeller med tanke på undervisningsorganisering. Med valg av nettopp disse casene forventet jeg å finne ulikheter i form av utfordringer med organisering av undervisningen. Samtidig forventet jeg å finne likheter i hvordan de faglige ansatte mener at korona og digitalisering av undervisningen påvirker deres arbeidssituasjon, samt studentenes opplevelse av denne undervisningens begrensninger. Her beskriver jeg derfor litt av de lokale tendensene og forskjellene som viste seg i de intervjuene jeg har gjennomført.

Studieprogrammet fra MN har relativt små opptak og virker å preges av tette relasjoner. Mange studieprogram på MN fakultetet har av en del praktiske fag, noe som også gjelder det utvalgte programmet. Dette krever en tilstedeværelse på universitetet som en gjerne ikke finner like ofte på SV. Både emneansvarlige og studentene selv påpeker at studenter på MN studiet gjerne har fulle arbeidsdager på 8 timer med både undervisning og skolearbeid.

En del av endringen som har forekommet på MN programmet er inndeling i mindre undervisningsgrupper for å kunne fortsette tilbudet med fysisk undervisning. I disse emnene var det også tilbud av digital sending som alternativ til fysisk pågående forelesninger og tilgang til opptak av forelesningene. De store emnene som inkluderte flere studieretninger ble i større grad lagt over på digitale flater. Den kanskje største og mest inngripende endringen for dette studieprogrammet er overgangen til digital hjemmeeksamen som studiet i svært liten grad har anvendt før. Dette var et tiltak som gjaldt omtrent hele fakultetet og innebar mange

vurderinger og planer. Eksempelvis ble det våren 2020 bestemt at alle eksamener skulle bli vurdert som godkjent/ikke godkjent heller enn den tradisjonelle karakterskalaen fra F-A. Dette tiltaket ble begrunnet i en vurdering av krisesituasjonen som særlig spesiell og at krav om karakterer til studentene derfor ikke virket rettferdig. I tillegg var hjemmeeksamen en ny form for vurdering i mange fag, og dermed var ikke vurderingskriteriene for karakterskalaen etablerte. Høsten 2020 ble det også anvendt hjemmeeksamen og da var karakterskalaen F-A tilbake på plass.

Studieprogrammet på SV er langt større enn det som er studert på MN. Det kjennetegnes blant annet av mindre obligatorisk aktivitet, store forelesninger, færre gruppetimer og dermed også mer selvstudium. Blant annet er det flere av fagene på dette programmet som ikke har tilbud om seminarer og gruppeundervisning i det hele tatt, en sak som virker å ha vært relativt kontroversiell. Disse tendensene kommer med en annen form for autonomi og frihet for studentene, og dermed også en annen type ansvar. Studentene på SV har i langt større grad blitt sittende hjemme siden mars 2020, med unntak av periodevis tilgang til lesesaler og seminarrom ved reservasjon. Eksamensformen hjemmeeksamen virker å være mindre ukjent for SV studentene.

3.2.3 Kvalitative intervjuer

Kvalitative intervjuer ble valgt som metode ettersom det er en av de metodene som anses som best egnet for å få tak på individers tanker og vurderinger av et gitt felt, en hendelse eller en erfaring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22; Tjora, 2012, s. 105). I intervjuer av ansatte har det blitt gjennomført dybdeintervjuer på ca. 1 time. Intervjuene med studenter ble gjennomført som gruppeintervjuer.

I valg av spesifikke informanter var det litt forskjellige taktikker i spill. Siden jeg i stor grad studerer erfaringer hos forskjellige aktører på universitetet kunne jeg nesten snakke med hvem som helst. Jeg valgte å snevre inn i subgrupper fordi folk i forskjellige posisjoner antas å ha svært forskjellige erfaringer tilknyttet universitetet (Tjora, 2012, s. 146). Disse subgruppene kan defineres som tre kategorier; studenter, faglige ansatte og administrasjon. For å styre dybdeintervjuene formulerte jeg en intervjuguide inndelt i 4 deler. Intervjuguiden finnes i Vedlegg 1. Dette ble en generell og løs guide for å styre samtalen, samtidig som eventuelle tråder som virket interessante ble utforsket ved hjelp av oppfølgingsspørsmål.

Formatet ble dermed av en semistrukturert og delvis improvisert karakter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Tjora, 2012).

I samtlige intervjuer med ansatte introduserte jeg intervjuet ved å gi en kort beskrivelse av prosjektet og ba dem om å beskrive sin rolle på universitetet. Denne delen var ment som en kort oppvarming hvor jeg også stilte litt oppfølgingsspørsmål for å være sikker på at jeg hadde forstått hvem de var og hva de drev med. Etter dette kom del 2 som ble innledet med at informantene ble bedt om å fortelle om hva de husker fra dagen universitetet stengte og perioden etter dette. Dette ble fulgt opp av spørsmål om hvordan endringene oppleves og hvordan digitale møteformer påvirker arbeidet. I del 3 av intervjuet ble fokuset lagt over på digitale løsninger generelt, erfaringer og kompetanse i tilknytning dette. I del 4, hvor intervjuet eventuelt begynte å gå mot slutten, ble fokuset lagt over på fremtiden for digitale løsninger og hvilke forventninger informantene har for senvirkninger av perioden. Intervjuene skulle så avsluttes med eventuelle oppfølgingsspørsmål og åpning for at informanten kunne tilføye det de ville. I flere intervjuer besvarte informantene spørsmål fra de kommende delene av planen uoppfordret, noe som åpnet for mye oppfølgingsspørsmål tilknyttet det enkelte intervjuet. I hvor stor grad jeg fulgte denne guiden varierte derfor fra intervju til intervju avhengig av flyten i samtalen.

For å få tak på studentenes side av saken har jeg anvendt metoden gruppeintervjuer. Jeg valgte denne metoden basert på det sosiale aspektet dette medfører, samt at det også ga meg også mulighet til å innhente svar fra flere informanter. Fra studentene var jeg ute etter utbredt forståelse og opplevelse av universitetet under korona, ikke nødvendigvis de individuelle resonnementene til studentene. Alternativt kunne spørreskjema blitt anvendt for å innhente studentenes meninger, men muligheten til å innhente deres kvalitative beskrivelser på situasjonen ble fortsatt tenkt som verdifullt for å belyse problemstillingen.

Gruppeintervju gir mulighet for å introdusere mer generelle tematikker for diskusjon heller enn nøyaktig formulerte spørsmål. Dette gjorde det også enklere å bruke mindre ledende spørsmål og heller la studentene 'lede hverandre' (Tjora, 2012, s. 123). Et slikt grep var også ment å gjøre funnene fra disse intervjuene mindre direkte farget av mine egne forventninger og antagelser. I likhet med intervjuene med de ansatte gikk jeg også her inn med en semistrukturert intervjuguide, men da med litt færre ferdigformulerte spørsmål. Denne

intervjuguiden finnes i Vedlegg 2. Hvor nøye jeg fulgte guiden varierte mellom intervjuene fordi gruppedynamikken i de forskjellige intervjuene var varierende. Dette vil jeg komme tilbake til under gjennomføring.

3.2.4 Etske hensyn og anonymisering

Denne studien er rapportert til og godkjent av NSD. Medfølgende er det redegjort for informert samtykke og tilhørende intervjuguide i tilknytning til de enkelte intervjuene. Intervjuguidene som ble brukt som utgangspunkt for intervjuenes gjennomføring finnes i vedlegg 1 og vedlegg 2. Informasjonsskriv som tilhørende tekst til informert samtykke finnes i vedlegg 3.

Informasjonsskrivet og tilhørende tekst for informert samtykke ble gjennomgått før intervjuene startet. Jeg åpnet også for spørsmål og eventuelle innvendinger informantene måtte ha i tilknytning prosjektet, både før intervjuet startet og etter. De informantene som hadde interesse av innsyn i eget intervju fikk tilgang til transkribert versjon av dette i etterkant av transkribering for gjennomgang og kontroll.

Jeg har anonymisert samtlige informanter i studiens resultater. Navn og direkte identifiserbar informasjon ble fjernet allerede ved transkribering, og annen indirekte identifiserbar informasjon ble utelatt fra analysen. Når en spesifikk person er omtalt i teksten er de referert til som informant(en). Det som blir oppgitt av informasjon er typen informant, eksempelvis Faglig, Admin eller Student.

I tillegg til disse grepene for å beskytte informantenes identitet, ble det i liten grad trukket skiller mellom de to casene i gjengivelse av empirien. Der det var aktuelt å omtale eventuelle forskjeller tilknyttet det ikke individuelle sitater, men generelle tendenser. Lokalt på instituttene kan grupperingene være relativt små, så for mye informasjon om informantene kunne gjøre det mulig for folk i de lokale miljøene å identifisere bekjentskaper. Funnene i analysen og diskusjonen er derfor presentert som en tematisk helhet heller enn to forskjellige caser.

3.3 Gjennomføring

Datainnsamlingen ble gjennomført i perioden september/november 2020. Vervingen av informanter startet i midten av september 2020 og pågikk omtrent til det siste intervjuet ble gjennomført, 13. november. Datainnsamlingen ble en kontinuerlig prosess med kontakt, oppsett og gjennomføring av intervjuer. Dette var en periode preget av forholdsvis få restriksjoner i tilknytning pandemien, noe som medførte at de fleste av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt i universitetets lokaler. De resterende intervjuene ble gjennomført over Zoom da noen informanter ikke oppholdt seg på universitetet i denne perioden. Siden intervjuene ble gjennomført høsten 2020, reflekterer dermed analysens empiriske innhold våren og høsten 2020. Eventuelle refleksjoner rundt status quo våren 2021 er dermed basert på egne observasjoner og word of mouth fra medstudenter.

3.3.1 Verving av informanter

I prosessen med å rekruttere informanter valgte jeg det en gjerne omtaler som et strategisk utvalg, med litt varierende suksess (Tjora, 2012). Målsetningen i forkant av intervjuene var å få fem ansattintervjuer i tilknytning til hvert program, 3 faglige ansatte og 2 fra administrasjon. Målsetningen for å snakke med studenter var å få til to gruppeintervjuer per studieprogram, med 3-5 deltakere. Når datainnsamlingen var ferdig hadde jeg gjennomført 16 intervjuer med til sammen 26 deltakere.

Mange av de ansatte som deltok i intervjuene tok jeg direkte kontakt med via e-postadresser som ligger tilgjengelig på universitetets sider. I forkant gikk jeg gjennom timeplanene og rollebeskrivelsene deres for å kontrollere at de var aktuelle som informanter. Her fokuserte jeg hovedsakelig på om de var aktive i undervisning våren eller høsten 2020, eventuelt hvilket fagnivå de underviste på. Denne prosessen var delvis vellykket og sørget for gjennomføringen av omtrent halvparten av intervjuene. Resten av de ansatte ble jeg henvist til via kontaktpersoner i administrasjonen, mens selve avtalen om intervju ble gjort direkte med informantene etter jeg ble satt i kontakt med dem. Den gjennomførte datainnsamlingen fra ansatte består av 12 intervjuer med en sammensatt gruppe av emneansvarlige, undervisningsledere og administrasjon. Oversikt over disse intervjuene finnes i Tabell 1.1.

I tilknytning til MN programmet fikk jeg tak i 7 ansatte til informanter. Her ble utvalget større enn planlagt i denne gruppen da kontaktpersonen på fakultetet anbefalte meg å snakke

med flere i administrasjonen. Utvalget fra SV programmet ble på 4 ansatte og dermed litt mindre enn jeg opprinnelig hadde ønsket. Dette skyldes at jeg selv etter flere forsøk, ikke fikk opprettet kontakt med studiekonsulent tilknyttet det aktuelle studieprogrammet.

Tabell 1.1 - Intervjuoversikt ansatte

Intervju nr.	Program	Rolle	Intervjutidspunkt
1	MN	Emneansvarlig	2. oktober 2020
2	MN	Emneansvarlig	7. oktober 2020
3	MN	Undervisningsleder, emneansvarlig	16. oktober 2020
4	MN	Studiekonsulent institutt	14. oktober 2020
5	MN	Administrasjon fakultet	14. oktober 2020
6: Zoom	MN	Administrasjon fakultet	16. oktober 2020
7	MN	IT administrasjon fakultet	29. oktober 2020
8	SV	Emneansvarlig	28. september 2020
9	SV	Emneansvarlig	8. oktober 2020
10	SV	Undervisningsleder, emneansvarlig	1. oktober 2020
11: Zoom	SV	Administrasjon fakultet	15. oktober 2020
12: Zoom	UiO	Representant fra LINK	29. oktober 2020

Ett av de 12 intervjuene var ikke med ansatte tilknyttet de utvalgte studieprogrammene, men en representant for LINK som er universitetets senter for læring og utdanning. Dette intervjuet ble oppsatt basert på tips fra andre ansatte, og intervjuet ga innsikt i hvordan universitetet jobber med utvikling av undervisningen og hvilke krav som kan stilles til organiseringen av de enkelte enhetene. Dataene fra dette intervjuet faller litt utenfor prosjektets empiriske fokus og vil ikke reflekteres direkte i analysen. Likevel har dette intervjuet bidratt til min forståelse av universitetets organisering og har sånn sett bidratt til analysen, diskusjonen og prosjektet som helhet.

Det å opprette kontakt med studentene var mer utfordrende enn med de ansatte. Dette ble gjort i flere runder med prøving og feiling. Blant forsøkene var bruk av facebookgrupper, felles mail fra administrasjonen og bruk av portvoktere. De mest vellykkede rundene var da

jeg fikk anvende en eller annen form for portvokter, som en variasjon av snøballmetoden (Tjora, 2012, s. 151-152). Her fikk jeg hjelp fra både emneansvarlige og enkeltstudenter som hjalp meg med å spre ordet i sine respektive kanaler, deriblant forelesninger, læringsverktøyet Canvas og sosiale medier. Dette medførte lite kontroll over hvem som var deltakere, noe som gjerne også medfører større sannsynlighet for skjevhet i utvalget. Blant annet viste det seg under et av intervjuene at to deltakere var lektorstudenter med spesialisering i det aktuelle programmet og ikke studenter som var tatt opp i selve bachelorprogrammet. Denne feilen regnes dog ikke som kritisk da de fortsatt virket å ha mye av de samme opplevelsene som andre deltakere i intervjuet. Litt kontrollert variasjon var også mulig siden jeg fortsatt fikk studenter fra flere forskjellige nivåer.

Selve påmeldingen ble gjort ved hjelp av påmeldingsskjema hvor de la inn kontaktinformasjon og svarte på noen korte spørsmål som omhandlet studieprogresjon og hva de synes om det digitale undervisningstilbudet. Disse spørsmålene ble brukt som grunnlag for inndeling i fokusgrupper. Til slutt ble det gjennomført 4 gruppeintervjuer med 3-4 deltakere og samlet sett 14 studenter, oversikt over disse intervjuene ligger i tabell 1.2.

Tabell 1.2: Intervjuoversikt studenter

Gruppeintervju nr.	Program	Antall deltakere	Intervjutidspunkt
1	MN	3	23. oktober 2020
2	MN	4	3. november 2020
3	SV	4	23. oktober 2020
4	SV	3	13. november 2020

3.3.2 Sammensetning av gruppeintervjuene

Hvordan gruppene i studentenes intervjuer ble sammensatt er både basert på taktiske valg og noen tilfeldigheter. Målsetning med sammensetningen var å ha delvis heterogene grupper, hovedsakelig med tanke på studieprogresjon. Dette valget var basert på en tanke om at litt ulike utgangspunkt potensielt kunne skape mer diskusjon og dypere resonnementer i tilknytning til de sentrale tematikkene. Samtidig er sammensetningen av gruppeintervjuer krevende med tanke på å få planlagt og fastsatt en dato som funker for alle involverte, samt

risiko for at folk ikke møter opp. Litt tilfeldighet var derfor alltid i spill. Gruppene ble dermed sammensatt av både første, andre og tredjeårsstudenter, hvorav nesten alle var representerte i de fleste av intervjuene. Om ikke alle tre gruppene var representert var det alltid to forskjellige trinn til stede på intervjuet.

Sammensetningen av gruppene lyktes i varierende grad. I noen tilfeller var det tilfeldigheter i tilknytning til de personlighetene som var til stede, hvor noen var tydelig mer trygge og dominerende i interaksjonen og noen ble mer tilbakeholdne. Denne typen ubalanse ble forsøkt utjevnet ved å kontrollere at de som også var mer forsiktige fikk ordet underveis. Dette kunne også være et resultat av at det eksempelvis var en gruppe sammensatt av førsteårs studenter og tredje års studenter hvor det ble tydelig at de som hadde studert lenger var tryggere på uttale seg. Denne typen ubalanse er ikke uvanlig gruppeintervjuer (Tjora, 2012, s. 125). Samtidig kan også skjevheten tenkes å reflektere en tendens tilknyttet universitetsstudenters personlige utvikling i studietiden. I noen av intervjuene var dynamikken god nok til at jeg kun trengte å gi dem beskjed om å snakke om situasjonen som student under koronapandemien, uten videre oppfølging. I andre intervjuer ble jeg i større grad nødt til å stille konkrete spørsmål for å drive samtalen framover.

3.3.3 Intervjusituasjonen

De intervjuene som kunne gjennomføres fysisk er gjennomført på universitetet da dette er velkjent grunn for alle involverte. De aller fleste intervjuene av ansatte ble gjennomført på deres kontorer, med noen unntak. Som resultat av utbredt bruk av hjemmekontor ble noen intervjuer gjennomført over Zoom. Dette gjaldt særlig administrativt ansatte på fakultetsnivå. Intervjuene som ble gjennomført over Zoom ble selvfølgelig påvirket av dette, men siden alle involverte også var blitt vant til å anvende dette verktøyet, tenkes denne effekten å være mindre en først antatt. Muligheten til å bruke Zoom gjorde det på noen måter også lettere å komme i mål med gjennomføring og antall intervjuer. Likevel fjernes et viktig aspekt ved intervjusituasjonen når en ikke møtes ansikt til ansikt. Blant annet medførte mangelen på nonverbal kommunikasjon vanskeligheter med å skjønne når informanten var ferdig med å snakke og når de eventuelt bare tenkte eller tok en pause i resonnementet. Samtalen fikk dermed ikke den samme flyten som de intervjuene som ble gjennomført ansikt til ansikt.

Det ble anvendt opptak under samtlige av intervjuene etter informert samtykke fra informantene både før og etter intervjuet. Opptaket ble gjennomført ved hjelp av software gjort tilgjengelig av universitetet til denne typen formål. Opptakene ble dermed gjennomført i opptaks-appen diktafon på min private telefon som automatisk lagrer filene i en nettressurs, nettskjema.no. Opptak er kjent for å kunne påvirke hvor fritt informanter er villig til å snakke, men dette er særlig assosiert med sensitive eller personlige tematikker (Tjora, 2012). I tilknytning mine intervjuer virket informantene i liten grad å være påvirket av at intervjuet ble tatt opp. Denne tendensen kan likevel ikke utelukkes helt, selv om jeg i intervjusituasjonen ikke oppfattet tegn på at det var et problem.

Skjevhet mellom intervjuer og informant er et tema som går igjen i metodelitteraturen (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2012). Ofte er tanken i at intervjueren sitter i en slags maktposisjon, men i mange av mine intervjuer virket dette å være snudd litt på hodet. I intervjuer med de ansatte viste dette seg på forskjellige måter. I et intervju med en administrativt ansatt opplevde jeg blant annet å ikke få mulighet til å styre intervjuet før det hadde gått ganske lang tid og intervjuet var godt igang. Hos de emneansvarlige var det mange av de som syntes det var gøy å bli utspurt av en masterstudent. Her virket altså ikke denne dynamikken å være for kritisk, men heller noe som gjorde dem komfortable med å fortelle og nesten gå inn i den pedagogiske rollen. I intervjuene med studentene opplevde jeg på mange måter at samtalen var avslappet og naturlig. Studentene uttrykte betydelig nysgjerrighet og stilte mange spørsmål både før og etter selve intervjuet. Disse tendensene tenkes å være tydelige effekter av min rolle som student på universitetet. Det å skulle gå inn i situasjonen som en nøytral forsker ble mer eller mindre umulig (Tjora, 2012). Samtlige intervjuer endte med å vare i ca. 1 time.

3.4 Koding og analyse

Denne studiens analyse kan sies å ha startet allerede ved første intervju. Siden jeg selv er svært kjent med feltet som studeres var det vanskelig å ikke begynne å tillegge tolkninger at materialet allerede da. Dette bet jeg meg merke i allerede i første intervju hvor jeg gikk inn med de mest formaliserte spørsmålene. Etter tolkning av tendenser fra intervjuene jeg da hadde gjennomført tilla jeg flere oppfølgingsspørsmål og notater som ble fulgt opp i de neste.

De individuelle dybdeintervjuene gjennomgikk fullstendig transkribering i ettertid av intervjuet. Gruppeintervjuene ble også transkribert, men ikke med samme nøyaktighet. Basert på en vurdering av tidsbruk per intervju ble det gjennomført en tematisk transkribering av gruppeintervjuene hvorav de temaene som kom opp ble noterte, samt supplert med oppsummering av innhold og aktuelle sitater.

Den formelle analysen av dataene var tematisk, inspirert av Tjora's (2012, s. 175) stegvis-deduktiv induktiv metode, med startpunkt i de empiriske dataene. Selve kodingen og struktureringen av dataene kan deles inn i tre runder. Den innledende runden regnes som en del av transkriberingsprosessen. Allerede her ble det markert og kommentert rundt interessante tendenser eller sitater. En del av de tankene som ble vekket i denne prosessen er også aspekter og tanker jeg husker fra intervjusituasjonen. Denne første runden med oversikt over dataene ble fulgt opp av nærlesing av alle intervjuene, igjen med markering og kommentarer i hvert enkelt intervju.

Etter disse to rundene med gjennomlesning begynte den første skriveprosessen. I denne perioden skrev jeg ned alle de tolkningene jeg hadde av empirien som sammenhengende tekst. Først og fremst ment som et tankeverktøy fungerte dette godt i forkant av det neste stadiet som er mer detaljert koding av intervjuene, parallelt med litteratur og teorisøk. I denne runden med koding utviklet jeg en rekke koder basert på mine første tolkninger og fargekodet intervjuene etter disse. Flere deler av teksten jeg ikke hadde sett mye relevans i tidligere viste seg i denne runden å være aktuelle. I denne prosessen ble det også produsert flere nye koder som resultat av gjentakende mønstre på tvers av intervjuer. Teknikken for koding var dermed først tekstnær, og deretter mer fokusert på sortering og kategorisering (Tjora, 2012, s. 182). Dette resulterte i 20 koder og en tematisk kategorisering hvor de mest fremtredende tematikkene er de som reflekteres i den kommende analysen.

Etter koding og kategorisering begynte uthentingene av de sitatene jeg synes var særlig beskrivende for de kategoriene som gikk igjen i flere intervjuer. Skrivningen av den første formelle analysen var drevet av sitatene og de tendensene de reflekterte. Etter å ha jobbet med dette kapitlet i en stund og etter et par mislykkede forsøk på å koble det til teorien tok jeg et steg tilbake. Dokumentet ble skrevet ut på papir og jeg leste gjennom studien som helhet. Det var i denne prosessen at analysens innhold begynte å bli tydelig og jeg kunne gå

tilbake til arbeidet med mer målbevisst fokus. I denne prosessen ble også den teoretiske modellen konkretisert og teorikapittelet omformulert.

Som resultat av en svært åpen innfallsvinkel i den opprinnelige planen og dermed en del endring senere i prosessen er det noen deler av intervjuene som blir mindre rapporterte i analysen enn andre. Samtlige intervjuer har også blitt strukturert og kodet, men innholdet i noen av de spiller mer inn som bakenforliggende kunnskap i analyseprosessen enn konkrete data som reflekteres i analysens resonneringer.

4.0 Analyse

Dette kapitlet består av gjengivelse, samt analyse av sentrale tematikker i studiens empiri. Her refereres det til sitater fra intervjuene som tolkes fortløpende. Analysen er i stor grad basert på tolkninger av empirien, men der innholdet antyder en direkte kobling til det teoretiske rammeverket vil dette kommenteres. Den teoretiske modellen vil hovedsakelig aktualiseres i lys av studiens fire forskningsspørsmål som repeteres i kapittel 5. diskusjon.

Analysen består av fire deler. Store deler av empiriens tendenser omhandler hvordan aktørene opplevde overgangen til det digitale formatet og den fysiske løsningen fra universitetet. Dette blir dermed fokuset i den innledende delen av analysen. Tendensene i denne delen regnes som kontekstuelle for de tematikkene som følger, da det i neste delkapitlet redegjøres for hvordan det digitale formatet påvirker sosial samhandling. Dette følges så opp med innsyn i informantenes resonnementer rundt betydningen av universitetet som sosialt felt. Avslutningsvis legges fokuset over på hvordan særlig de ansatte omtaler møtet med koronapandemien som krise og hvordan det synes å påvirke organiseringen og universitetets strukturer.

4.1 Overgangen til det digitale

Som følge av koronapandemien og innføring av omfattende smittevern har praksisen fra det fysiske etablerte campus blitt flyttet inn i digitale løsninger og det private rommet. Materielle grenser opphører og mange av de strukturene en ellers er vant til å forholde seg til endres. Forelesningssalen, møterommet og seminarrommet erstattes av det digitale møteverktøyet Zoom. I pandemien er den eneste kanalen for kontakt med universitetet og nettverkene der i det digitale. Når ting rives bort fra sin originale form antyder mine informanter at praksisen oppleves som mer flytende og utydelig. Et eksempel er forståelsen av normal arbeidstid.

Admin: Grenser og sperrer opphørte, studenter ringte på en søndag, men det var jo noe med hele situasjonen. Alle grenser, også mine grenser, var helt... det ble veldig vanskelig å skille mellom arbeidsliv og familieliv, for du måtte bare gjøre ting når du hadde tid.

Sitatet beskriver noe nesten samtlige informanter nevner og tendensen kan tenkes å være direkte tilknyttet hvordan de materielle strukturene i en organisasjon kan legge føringer for oppmerksomhet og handling (Thornton et al., 2012). Lignende sitater kommer også fra studentene som snakker om hvor vanskelig det er å holde fokus på studier når man befinner seg på 'feil sted'. Noen av studentene uttrykte at de tidligere ville tenkt at mer fleksibel undervisning hadde vært en positiv mulighet, men når valgfriheten fjernes venter en bare på at det skal gå over. Flere uttrykker også at oppvask, matlaging eller Netflix på en ny måte konkurrerer med undervisningstid. Sett i lys av teori om institusjonelle logikker kan disse tendensene tilknyttes motsetninger i hjemmet og universitetet. For eksempel at en spesifikk praksis 'sitter i veggene' og bestemmes av materielle omgivelser. Som Thornton, Ocasio og Lounsbury (2012) også redegjør for i sin forståelse av samspillet mellom struktur og aktør, påvirker de institusjonelle logikkene på et gitt felt den dominerende praksisen og derav også individets mål, fokus og handling. Når praksisen som tidligere eksisterte i universitetets lokaler flyttes inn i hjemmet som generelt assosieres med annen praksis, blir det å holde fokus mer krevende.

Student: Kanskje det er et eller annet, jeg tror det er noe med når du ikke er i det fysiske rommet. Når du sitter i en forelesningssal så er du der for å høre på forelesningen, men når du sitter på kjøkkenet så tilsier på en måte omgivelsene at du egentlig skal gjøre andre ting. Og hvor lenge skal man gjøre det før hjernen din blir vant til at "her studeres det".

En av de sentrale funnene som rapporteres av studiebarometeret 2020 er at et fåtall studenter har ideelle arbeidsforhold for fulltidsstudier i eget hjem (NOKUT, 2021). Noen studenter bor på liten hybel helt alene, noen bor i leilighet med samboer, barn, romkamerater og lignende. I tillegg er det flere av studentene i denne studien som mener at det ligger en egen problematikk i at undervisningspraksisen kommer inn i det *private*. Mange velger å ikke ha på eget kamera i undervisningen med mindre de må. Noen faktorer som nevnes i denne sammenheng er "oppvasken i bakgrunnen", "sitter ustelt i sengen", "romkamerater i samme rom" og lignende. I tillegg til disse situasjonelle elementene virker det også å være kilde til generelt ubehag å føle seg observert av andre deltakere. Dette omtales med en følelse av kontrolltap. Situasjoner som eksemplifiseres her er når undervisere plutselig ber studentene om å skru på kamera eller delta i digitale diskusjonsgrupper som de egentlig ikke regnet med

å måtte delta i. Igjen kan dette tolkes som den opplevde uoverensstemmelsen mellom sted og praksis på hjemmekontor.

Student: Også må man plutselig ha på kamera, og da tenker man, shit jeg skulle rydda oppvasken...

De ansattes hjemmesituasjon virker også avgjørende for arbeidsforholdene. Noen problematiserer hjemmekontor i svært liten grad, mens andre omtaler det som vanskelig å balansere og slitsomt over tid. Det er altså de samme problematikkene som går igjen, men ansatte uttrykker ikke det samme ubehaget som studentene når det kommer til arbeidsplass i det private. Dette kan tilknyttes at ansatte har høyere grad av forutsigbarhet i forhold til egen rolle og forventninger om aktiv deltakelse i møter og undervisning. De ansatte virket også å anta at den fysiske løsrivelsen fra universitetet var mindre kritisk for dem enn for studentene på generell basis.

Admin: (...) hvis vi kan klare å gjøre jobben vår hjemmefra, så skal vi gjøre det, for å skjerme studentene. Ta av trykket på t-bane, forsøke å unngå en situasjon hvor myndighetene vil finne det påtvingende nødvendig å stenge ned, det er det verste som kan skje. Da er det bedre at vi holder møtene våre digitalt og prøver å holde lesesalene åpne (...).

Det er praktiske, kulturelle og sosiale aspekter ved påtvunget hjemmekontor som påvirker hvordan dette fungerer. Samtidig er det studentene som får mest fokus i denne typen problematikk. Måten den administrative ansatte resonnerer rundt hjemmekontoret i sitatet over, eksemplifiserer en tydelig forståelse for og aksept av universitetets prioriteringer i perioden. For studentene må stå i fokus og nedstenging er “det verste som kan skje”. Flere av de administrative uttrykte at perioden medførte noe mer arbeid, men at de ellers var nesten 100% operative med sine funksjoner og roller på hjemmekontoret.

Admin: Men vi visste jo det at det er klart at e-post kan vi svare hjemmefra og telefon kan vi svare hjemmefra (...) Så det var jo bare å rigge seg til og sørge for at alle hadde tilganger til det de trengte av systemer og sånt hjemmefra (...)

Selvfølgelig uttrykker også denne gruppen at arbeidshverdagen blir annerledes og til en viss grad også et savn av det sosiale feltet, men denne gruppen problematiserer ikke disse endringene i forhold til å opprettholde egne funksjoner.

De faglige problematiserte overgangen til det digitale i noe større grad, særlig tilknyttet mangel på interaksjon i undervisningspraksisen og savn av det sosiale feltet. Samtidig var det flere faglige som vektla at etableringen av bedre digital kommunikasjon og videoverktøy eventuelt gjør det lettere med internasjonalt samarbeid, samt innhenting av eksterne sensorer til disputaser og lignende. Også noen av studentene assosierte det digitale med positive muligheter. Særlig hvis de fikk tilbud om hybrid undervisning. Aspekter som ble vektlagt er blant annet spart tid på reise for de som bor langt unna campus. Flere av studentene påpeker at det gir en helt annen mulighet for å balansere hverdagen bedre med tanke på søvn, mat, arbeid og fritid. At forelesninger tilgjengeliggjøres som digitale opptak øker også fleksibiliteten på hvor, når og hvor mange ganger en kan benytte seg av undervisningen. Uavhengig av pandemien har tilbud om digitale løsninger for undervisning vært et omdiskutert tema. Det følgende sitatet kommer fra en student som finner særs stor verdi i denne typen ressurser.

Student: (...) norsk er mitt tredje språk, så når du har forelesning med lærere med forskjellige dialekter og slikt kan det være vanskelig å henge med. Så når vi nå har forelesning på video så har jeg bedre mulighet til å kunne gå tilbake til de delene jeg kanskje ikke forstod... så akkurat det er veldig bra for sånne som meg.

At det nå produseres opptak av undervisningen er noe flere studenter setter pris på, også uavhengig av morsmål. Med omleggingen til hjemmekontor og digitale løsninger er en form for løsrivelse fra tid og rom, men også grunnlag for ny ressursproduksjon. Samtidig fremstilles omleggingen til digital undervisning som mindre optimal av flere, særlig med tanke på muligheten for interaksjon og samhandling.

4.2 Samhandling i det digitale

Interaksjonen påvirkes av å flyttes over på digitale flater, en endring som kommer i tillegg til de praktiske konsekvensene av hjemmekontor. En særlig fremtredende tendens både studenter og ansatte snakker om er at digital interaksjon er mer krevende. Klønete kommunikasjon, manglende normer og en følelse av avstand nevnes som resultater av verktøyets begrensninger. En dialog på Zoom innebærer tekniske utfordringer, som forsinkelse i lyd eller ustabil internett og sosiale utfordringer som mangel på nonverbal kommunikasjon. I ytterste konsekvens medfører dette at god samhandling ikke får plass i digital undervisning. Nonverbal kommunikasjon representerer $\frac{2}{3}$ av mellommenneskelig kommunikasjon, så at interaksjonen oppleves som begrenset i det digitale er ikke veldig overraskende (Alcock & Sadava, 2014, s. 200). Sentrale funksjoner i det nonverbale er muligheten det gir til å lese reaksjonene til den en snakker med, samt tilgang til viktig informasjon som er grunnleggende for koordineringen i en samtale (Alcock & Sadava, 2014).

Begrensningene som studiens informanter uttrykker rundt de digitale formene reflekterer en del av de utfordringene jeg også kjente på i sammenheng med de intervjuene som ble gjennomført over Zoom. Interaksjonen mangler flyt og det er vanskeligere å holde seg aktivt engasjert i interaksjonen. Verktøyet fremstilles som “et plaster på såret” av flere, en formulering som vektlegger disse tekniske og sosiale begrensningene.

Faglig: Man kan si masse positivt om zoom-forelesninger, at folk fra hele verden kan følge det, du kan omtrent sitte på Bali å følge en forelesning hvis du vil, men det er ikke en optimal forelesning eller gruppeundervisning. Så det var jo et plaster (...) Fordelen er at man ikke trenger å møte opp [fysisk], men du får jo ikke et fellesskap i det.

I det digitale kan den formelle aktiviteten opprettholdes, men det er mer krevende å etablere et fellesskap. Studentene fremhever særlig problematikken i forbindelse med seminarundervisning, hvor mye vanskeligere det er å få til en god og aktiv diskusjon. Det er ikke umulig, men forutsetningene for en god interaksjon virker å være at en har en pre-digital relasjon, at gruppen ikke er for stor og at alle forplikter seg til å være aktivt engasjert i samtalen. Disse oppfatningene bekreftes av ansatte. De påpeker særlig at samarbeid i mindre grupper og med godt kjente kolleger fortsatt kan fungere godt. Digital samhandling *kan* altså

fungere godt når det tilrettelegges for det, men praksisen oppleves fortsatt som mer krevende enn fysiske møter. En gjenganger fra intervjuene er at en rett og slett blir mer sliten av å delta og gjennomføre aktiviteter som møter og undervisning på digitale flater, en form for “zoom-fatigue”.

Admin: (...) det snakka jeg med folk om allerede i april-mai, zoom-fatigue, at folk blir rett og slett helt utslitt av det, å møtes digitalt. For du får ikke med deg reaksjonsmønstre til folk, du får ikke noe tilbakemelding, og jeg merker det sjøl, du blir jo helt kokt i hodet av å ha hjemmekontor og zoom-møter.

Samhandling som tidligere kunne vært mer eller mindre innsatsløs blir i det digitale langt mer krevende fordi en ikke har mulighet til å “lese” de en interagerer med. At interaksjon og praksis blir ekstra krevende kan på den ene siden tilknyttes utfordringen med å aktivt holde fokus som ble nevnt i foregående del. På en annen side tenkes utfordringene å kunne være et direkte resultat av tekniske begrensninger i det digitale og mangelen på det nonverbale i samhandlingen. I en “normal” samhandlingssituasjon på universitetet har en mulighet til å benytte seg av egen kommunikasjon, hørsel og syn til å håndtere situasjonen. Interaksjonen får en flyt som resultat av at alle involverte evner å lese rommet og derav også delta i henhold til uuttalte sosiale normer for samtalen. Når samhandlingen flyttes over i det digitale mister en for det første muligheten til å *se* alle involverte, i tillegg mister en til og med muligheten til å *høre* når det er en åpning i samtalen som resultat av tekniske elementer som delay og hakking i lyd.

Student 1: Det blir vanskelig når det stilles spørsmål til oss, for når det var fysisk kunne man sett på hverandre hvem som skal snakke. For det er mye mer blikk og kroppsspråk og så videre, men når det ikke er der er det veldig vanskelig.

Student 2: Ja, også er det så lett å snakke i munnen på hverandre fordi det er delay. To kan begynne å snakke samtidig, men man hører det ikke fordi det lagges [forsinkelser], så blir det sånn.. ja, nei, eh, uhm, eh.. ingen klarer å begynne å prate, og det skjer ofte.

Disse sitatene reflekterer hvordan det digitale formatet kan virke begrensende for samhandlingen både verbalt og nonverbalt. Flere informanter påpeker også at digital undervisning også går utover motivasjonen.

Faglig: (...) det er som det er en barriere, særlig fra studentenes side, det er dette her med kamera, å ha på kamera. Og samtidig så er det fra lærersiden forferdelig demotiverende at du ser en svart vegg.

Særlig i større forsamlinger som forelesninger blir interaksjonen svært preget av begrensningene til det digitale formatet. Et aspekt som blir svært fremtredende i denne sammenheng er at forelesninger som undervisningsform, som ellers gjerne kritiseres for studentenes passive lytting til foreleserens monolog, også innehar grunnleggende elementer av samhandling. Flere av de faglige omtaler det å holde forelesninger som en grunnleggende sosial situasjon som nesten gir de et lite “kick” og at det er i denne konteksten de får mulighet til å interagere med studentene. En av de faglige ansatte sa blant annet at “en dårlig forelesning er det verste som finnes, men en god forelesning er også det beste som finnes!”. Flere av de faglige uttrykker at selv om interaksjon i en forelesning ikke nødvendigvis består av diskusjon og samtale, oppleves det som en interaktiv situasjon i vekselvirkningen mellom egen presentasjon og studentenes nonverbale tilbakemeldinger. Mangelen på interaksjon i det digitale formatet medfører derfor vanskeligheter med å holde en grad av entusiasme og engasjement som de er vant til å kunne holde i en fysisk forelesning. Dette begrunnes i skillet mellom å snakke med en skjerm versus å interagere med et publikum. Tradisjonelle forelesninger sammenlignes eksplisitt med en følelse av å stå på en scene, ikke nødvendigvis for å få applaus når en er ferdig, men for å oppleve tilstedeværelsen og reaksjonene til et publikum.

Faglig: (...) i en vanlig forelesning så følger du litt med, hvordan folk har blikket sitt og mimikk og alt det der, vi fanger opp mye mer av det enn studentene er klar over. Det er omtrent som med skuespillere som sier at de trenger publikum, de trenger å få litt respons!

Også studentene virker å savne en del av samhandlingen som forekommer i en fysisk forelesning. Når en ikke lenger er til stede i samme fysiske rom er det å ‘rekke opp hånden’

for å stille et spørsmål noe helt annet, om det finnes en mulighet til det i det hele tatt. De faglige har mottatt langt flere spørsmål i chatfunksjoner eller andre meldingstjenester i denne perioden, noe som en av de blant annet assosierte med “at undervisningen er flyttet inn på studentenes digitale hjemmebane”. Kombinasjonen mellom en kontinuerlig digital spørsmålstråd, samt vanskeligheter med å se og tolke publikum, resulterer i en særdeles krevende situasjon for de som underviser. Studentene mente muligheten til å stille spørsmål skriftlig senket terskelen for å stille spørsmål i det digitale, men resultatet er ikke alltid ønskelig.

Student: Ja det er lavere terskel for å stille spørsmål i chatten, men det medfører en av to ting. Enten forsvinner spørsmålet i massene eller så kan det med noen forelesere medføre at de sporer helt av og ikke kommer tilbake til det de egentlig skulle gå gjennom.

Flere av studentene jeg snakket med påpekte at det å stille spørsmål skriftlig er langt mindre ‘treffsikkert’ og at svarene de faglige ansatte gir på det skriftlige ofte preges av misforståelser. Denne tendensen kan tilknyttes at flyten en vanligvis finner i god samhandling er delvis avhengig av den umiddelbare interaksjonen og at en har mulighet til å uttrykke en reaksjon eller spørsmål til det som blir sagt, når det blir sagt. Når spørsmål blir presentert uavhengig av det originale resonnementet mister spørsmålet en del av konteksten og dermed også en del av innholdet. Samhandlingen og spørsmålene i undervisningen mister altså momentum i det digitale, slik at mye av informasjonen i interaksjonen går tapt. Samlet sett virker disse faktorene å medføre at engasjement og spørsmål i undervisningen begrenses i det digitale formatet.

En terskel som også endrer seg i det digitale er generelt oppmøte og aktiv deltakelse i undervisningen. Dette er et tema som trekkes frem av både ansatte og studenter. Noen studenter påpekte at når en digital forelesning eller et seminar oppleves som lite produktivt så er terskelen for å trykke *leave meeting* veldig mye lavere enn det er å reise seg og gå ut av en forelesningssal. Samtidig påpekes det at løsrivelsen fra det fysiske rommet og den totale og umiddelbare avslutningen på interaksjonen er lite tilfredsstillende. En kan tolke det som at det oppstår et vakuum når zoom-sesjonen avsluttes. Dette reflekteres blant annet i følgende sitat: “også idet man er ferdig med forelesning eller seminar så er det bare sånn, *leave meeting*, så

sitter du der helt alene”. En av de faglig ansatte påpekte at også den opplevde økningen av skriftlige spørsmål til foreleser kan sees som et resultat av at studentene ikke møtes på universitetet og snakker sammen. Denne antakelsen kan bekreftes av studentene beskrivelser og tendensen reflekteres blant annet i følgende sitat.

Student: Ja og denne gode gamle diskusjonen, den eksisterer ikke og det har jeg merket før at det kan hjelpe meg, når man får snakket om ting liksom. At en kan gjøre det i pause eller whatever, men man får ikke det, og det er en så fin måte å lære på.

“Denne gode gamle diskusjonen” refererer her til noe som en ellers ville fått i den uformelle samhandlingen som oppstår når en er fysisk samlet på universitetet. Den spontane sosiale samhandlingen virker som en utløsende faktor for kunnskapsutvikling og informasjonsdeling. Det at studentene ikke ønsker å stille muntlige spørsmål i den digitale konteksten, at svarene på de skriftlige spørsmålene ofte blir upresise, og at studentene heller ikke møtes på universitetet, resulterer i at en del av støtten studentene tradisjonelt har hatt tilgang til blir begrenset på flere måter

Digitalisering av en praksis kan sies å være en langt mer omfattende prosess enn å bare innføre digitale verktøy for å dekke praktiske funksjoner (Osmundsen, Iden & Bygstad, 2018, s. 5; Tjora & Scambler, 2009). Samlet virker både studenter og ansatte å synes at det digitale alternativet fungerer mindre enn optimalt sammenlignet med å kunne møtes fysisk på universitetet. Med tanke på at mye av praksisen bare ble lagt over på digitale verktøy uten å nødvendigvis bli tilpasset verktøyet, er det ikke veldig overraskende at resultatet heller ikke oppnår full funksjonalitet. Noen studieprogrammer har anvendt digitale assistenter for å håndtere utfordringene i det digitale, men studentene antydte at også dette var med variert suksess.

4.3 Det sosiale feltet og studentens utvikling

Som antydte i det teoretiske rammeverket antas universitetet å være både en formalisert organisasjon og et sosialt felt. Det er en utbredt oppfatning blant denne studiens informanter at universitetet er et møtested hvor uformell aktivitet verdsettes høyt og tillegges flere funksjoner. Med uformell aktivitet menes det all aktivitet som ikke er administrert av universitetet. Det å møte kollegaer i gangene, medstudenter i pausen og ha mulighet for

spontan dialog og informasjonsdeling fremheves særlig av faglige ansatte og studenter. Det er i denne sammenhengen en generell undertone i mange av intervjuene at det oppleves som mindre tilfredsstillende å være student eller jobbe på universitetet under korona. Det følgende sitatet reflekterer både den fysiske og den medfølgende sosiale løsrivelsen denne perioden preges av.

Faglig: (...) du blir jo på en måte frakoblet fra arbeidsplassen din veldig fort og det tenker jeg må jo være ekstra ille når du er student og ekstra ekstra ille når du er førsteårsstudent. Hvordan skal du få en studentidentitet tilknyttet universitetet i Oslo når du sitter hjemme med en skjerm og du kunne like gjerne hørt på noe som foregikk hvor som helst i verden.

En tematikk i sitatet som også gikk igjen i samtlige informantgrupper er en bekymring for de nyeste studentenes utvikling i denne perioden, særlig den sosiale utviklingen og tilegnelsen av en studentidentitet. Flere av de ansatte, både i det faglige og det administrative påpeker verdien av en 'helhetlig' utdanning. Helhetlig i den forstand at studentene skal lære mer enn fag, de skal også utvikles som mennesker. Dette presenterer utdanning som et større prosjekt enn å stå på eksamen og illustrerer et eksplisitt forhold til sosialiseringprosessen som inngår i en utdanning.

Studentenes møte med universitetet er krevende. Dette fremheves i både administrasjonens, de faglige ansattes og studentenes redegjørelser. Kontrasten mellom videregående skole og universitetet er stor, og i tillegg til nye faglige krav inngår studentene på universitetet i en svært annen rolle som en del av det akademiske hierarkiet. Der læreren før var en trygghetsrelasjon med en stabil og nesten personlig tilknytning, forholder en seg nå til faglige ansatte som kan oppleves som vitenskapelige autoriteter, sosialt distansert fra rollen som student. I en beskrivelse av de faglige ansatte sier en av studentene for eksempel; "Jeg kjenner jo ingen karakteristikk med foreleserne, bortsett fra at de er smarte hele gjengen". Studentene fremhever i denne sammenheng det sosiale med andre studenter som en nødvendighet, et behov som blir spesielt tydelig i denne perioden hvor smittevernet begrenser det sosiale feltet. Det følgende sitatet er fra en andreårsstudent som henvendte seg direkte til de nyere studentene som deltok på gruppeintervjuet: "Jeg tenker det er veldig tøft at dere som er helt nye fortsatt holder ut... For å ikke ha det sosiale er hardt".

Det sosiale feltet kan virke å representere en nødvendighet for en del av studentene og deres rolle på universitetet. De administrativt og faglige ansatte har en formell ansatt-relasjon og en tydelig beskrivelse av ansvar, rolle og posisjon. Disse rollene og det medfølgende ansvaret er dermed tydelig definert i de ansattes kontrakter med universitetet. Studentene har på sett og vis også en kontrakt med universitetet, men denne relasjonen er basert på helt andre premisser. Som en av de faglige påpekte er det på universitetet studentenes eget ansvar å lykkes: “her er det faktisk sånn at dere må ta ansvar for deres egen læring. Og det er noe helt annet enn det de fleste har erfart på videregående (...)”.

Sammenlignet med de ansatte tenkes studentene å ha en langt mindre formalisert rolle. En får ikke mye oppfølging og derav blir de eksogene intensivene for motivasjon både færre og svakere. I fag med obligatoriske aktiviteter kan det å ikke stille til forelesning eller delta aktivt i seminarer få konsekvenser, men i veldig mange fag er dette også frivillig. Studentene får en karakter i slutten av semesteret, men utover dette er rollen til studentene relativt frittstående i forhold til universitetet som organisasjon. Når det er studentenes eget ansvar å komme seg gjennom utdanningen og stå på eksamen, med svært lite ytre kontroll og oppfølging er det svært plausibelt at det sosiale fellesskapet blir desto viktigere for gjennomføring.

Her er det dog viktig å vektlegge at det virker å være gradforskjeller mellom forskjellige studenter. Hvordan de liker å jobbe, hvor sosiale de er og lignende tenkes er sentrale variabler som påvirker hvor viktig den sosiale tilhørigheten er for den enkelte student. I tillegg var det tydelige forskjeller mellom SV og MN studentene med tanke på hva de la i det. MN studentene vektla å interagere med medstudenter i undervisningen og på universitetet i omtrent like stor grad som SV studentene, men SV studentene fokuserte enda mer på muligheten til å forme kollokviegrupper i forskjellige emner. Dette kan muligens tilknyttes det faktum at SV studentene har svært lite obligatorisk aktivitet sammenlignet med MN studentene. Mobilisering av kollokviegrupper som egne ‘læringsorganisasjoner’ kan dermed tenkes å bli avgjørende for en del av SV studentene da de får mindre oppfølging og er avhengige av å kontinuerlig bygge nye relasjoner til dette formålet. En del av deres emner har ikke engang seminarer, så kollokvien og interaksjonen med medstudenter blir da særlig sentral.

Student: De vennene jeg er med, vi hjelper hverandre alltid og kan alltid stille spørsmål. Men det er noe annet med de du ikke er med hele tiden, for det eneste inntrykket de har av deg er jo det de får i klasserommet.

I dette sitatet fra en student vektlegges verdien av nære og trygge relasjoner. I disse relasjonene finnes det både støtte, kunnskapsutvikling og informasjonsdeling. Samtidig uttrykkes det avstand til de en ikke har slike vennskap med. Lignende opplevelser går igjen blant flere av studentene. Det virker generelt å finnes reservasjoner for å uttrykke seg i store samlinger om en ikke er helt sikker på at det en har å komme med er 'riktig'. Flere av de faglige ansatte virket å være svært oppmerksomme på studentenes usikkerhet på feltet. Utfordringene med samhandling i det digitale formatet ser også ut til å forsterke denne typen usikkerhet.

De mindre grupperingene, enten i form av kollokviégrupper eller nære vennskap, virker derav å være et sted hvor mange av studentene finner mulighet for både støtte, informasjonsdeling og felles kunnskapsutvikling. Det finnes variasjoner i hvor stabile disse relasjonene er, men fellesnevneren er at i denne typen relasjoner kan en stille spørsmål, diskutere og opparbeide bedre forståelse uten reservasjoner. En del av de studentene som ikke allerede hadde etablerte relasjoner av denne typen uttrykte vanskeligheter med å etablere dem i denne perioden med digital undervisning.

Student 1: Det er enda vanskeligere å få kollokviégruppe, for de folka du hadde en hyggelig samtale med i undervisningen bare forsvinner.

Student 2: Ja, også går du forbi de i gangen og tørr plutselig ikke å si hei, for det er fremmede folk. For hadde den første samtalen vært fysisk så hadde det ikke vært noen sak.

Sitatene illustrerer hvor viktig den fysiske tilstedeværelsen på universitetet er for å opparbeide den typen trygge relasjoner som studentene virker å finne i mindre grupperinger. Studentenes rolle utvikles selvfølgelig over tid, i et nytt miljø vil en alltid lære å tilpasse seg etterhvert og de studentene som har gått på universitetet lenger er tydelig mer trygge og selvsikre.

Det er en fremtredende tendens i flere av informantenes redegjørelser at digital undervisning ikke tilrettelegger for den typen interaksjon som vanligvis preger universitetet. Da er det både snakk om grunnlaget for stabile og trygge relasjoner, og den spontane interaksjonen og diskusjonen som vanligvis oppstår når en har tilgang til campus som møtested. Studentenes tid på universitetet omtales som en periode for felles utforskning, hvor det å møte og tilbringe tid med andre studenter er avgjørende i møtet med universitetet som institusjon og dens prosjekt. Det skal tilegnes både faglig, sosial, kulturell og praktisk kompetanse. Det typiske eksempelet som brukes når informantene snakker om disse tingene er den generelle 'å møte og snakke med folk i gangene', som om det er i gangene en del av universitetets praksis befinner seg. At det er formelle strukturer og selve universitetet som organisasjon både materielt og sosialt som muliggjør det, men at verdifulle funksjoner og prosesser faktisk foregår i den uformelle interaksjonen og de mindre sosiale gruppene.

De faglige ansatte virker å vektlegge mye av det samme i det sosiale som studentene gjør, da også denne gruppen uttrykker savn av møter i gangene, spontan diskusjon og god samhandling, både faglig og rent sosialt.

Faglig: (...) det du savnet var den kontakten med de du ikke nødvendigvis jobber så nært sammen med faglig, men som er kolleger rundt omkring på huset her. Å møte hverandre i ganger og i lunsjen og sånne ting.

Selv om de har en mer formalisert rolle til universitetet som organisasjon er de på en måte sosialisert under de samme premissene som studentene befinner seg i. For de aller fleste som blir faglig ansatt på universitetet kommer også fra en lignende utdanning som tilbys studentene. At de samme verdiene også er å finne i denne gruppen er dermed ikke veldig overraskende. Bare det å vanligvis kunne være i feltet, interagere og kommunisere med de andre som er der, virker å være motivatorer i hverdagen for flere av de faglig ansatte. Flere av de faglige antydte i denne sammenheng at en del av rolleutøvelsen er vanskelig å skulle løsrive helt fra mikronivået, det sosiale feltet.

4.4 Møtet med krisen

Under koronapandemien løsrives flere sentrale funksjoner fra det fysiske etablerte universitetet, nye tekniske strukturer etableres og praksisen flyttes til hjemmekontor. Det skjer en rekke endringer som gjør perioden krevende for alle involverte. I tillegg blir samhandlingen både mindre funksjonell og mindre givende. Tapet av den sosiale interaksjonen virker å gå ut over motivasjonen, og det vektlegges at den uformelle sosiale interaksjonen har verdifulle funksjoner som veldig mange savner. Det uttrykkes også bekymring for studentenes utvikling med fokus på manglende sosial tilknytning til universitetet og medfølgende sosialisering og identitetskonstruksjon.

I tillegg til å belyse disse opplevelsene av endringene tar denne studien også sikte på å si noe om hvordan koronapandemien eventuelt endrer universitetets strukturer. Det er ikke gjort noen systematisk analyse av de formelle strukturene på universitetet, men det betyr ikke at muligheten til å diskutere dem er utenfor rekkevidde. Som antydning i teorijennomgangen tenkes informantenes redegjørelser og sensemaking rundt sentrale endringer å kunne fortelle oss litt om hvordan organisasjonen ser ut i en normalsituasjon. Som Thelen (1999) også påpeker må en forstå hva det er som tidligere har opprettholdt stabiliteten for å virkelig forstå endring. En del av de ansatte påpeker at det skjer omfattende endringer i kjølvannet av pandemien, endringer som ikke ville forekommet før. Hvordan disse endringene vil forplante seg i fremtiden holdes åpent.

Admin: I forhold til forventninger om senvirkninger så har vi jo sett noe av hva som fungerer og hva som ikke fungerer og vi ønsker jo ikke å ha en kriseorganisering, vi ønsker å fortsette med disse gode etablerte nettverkene, hvor folk kan finne informasjonen de trenger.

Som nevnt i redegjørelsen for sensemaking perspektivet, omhandler det i stor grad hvordan en “snakker en hendelse til live” (Thornton et al., 2012; Weick et al., 2005). Hvordan koronapandemien og smittevernet omtales regnes derfor som et bilde av hvordan folk også forholder seg til de endringene som har kommet av denne perioden. I spørsmål om hva informantene trodde ville være utfallet av denne perioden, var den generelle konsensusen at universitetet ikke ville forbli heldigitalt, men heller ikke gå helt tilbake til sånn ting var før disse endringene inntraff. For som en av de administrative påpekte: “for nå har vi vist at vi

kan tilby et digitalt alternativ og da kan vi ikke gå tilbake på det”. Mye av språket omkring koronapandemien bærer et preg av midlertidighet. Det er en *krise, en unntakssituasjon*, noe en tenker skal gå over. Samtidig ligger det en permanens i måten en snakker om en del av endringene som er innført, eksempelvis digitalt opptak av undervisningen, hybrid undervisning og hjemmeksamen. En del endringer som virker å tilknyttes systemets tidligere stabilitet.

4.4.1 Et betinget skifte

Tidligere studier av endringsprosesser eller forsøk på endring ved universiteter viser til sterke kulturer, maktstrukturer og høy grad av pluralisme som grunnlag for universitetssystemers endringstregghet (Rodríguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021; Townley, 1997). I kjølvannet av koronapandemien var det likevel flere ansatte som vektla viktigheten av handlekraftig og tydelig ledelse ved innføringen av smittevernet og omleggingen til digital undervisning. Opplevelsen av krise kan derav tenkes å være utløsende for aksept av rask endring og medfølgende behov for maktskifte. En av de administrative påpekte at i møtet med situasjonens krav iverksettes det forhåndsbestemt omorganisering som tar sikte på å håndtere denne typen avvik: “vi satte beredskap og det er jo på en måte en forhåndsbestemt gruppe. Representanter fra dekanatet, studieinfo, studieleder, forskningsleder”.

Koronapandemien kan betegnes som *krise* da situasjonen preges av strukturelle endringer som utfordrer etablerte og forutsigbare strukturer og praksiser på universitetet (Narotzky & Besnier, 2014). Det settes beredskap og tidligere organisering gjennomgår et skifte for å håndtere situasjonen. Et slikt skifte kan ansees som et svært typisk eksempel på betingelsesteori for organisering. Når betingelsene endrer seg, skifter en organiseringen for å imøtegå situasjonelle krav (Luthans & Stewart, 1977). Maktstrukturer skifter, funksjoner flyttes og organisasjonen tar nesten en ny form for å kunne gjennomføre endringene som trengs.

Koronapandemien representerer et problem som må løses umiddelbart for at organisasjonens funksjoner skal bestå. Problemet er derav stort nok til å bli organisasjonens eneste fokus. Alle andre beslutningsprosesser, problemer eller løsninger som har sirkulert i organisasjonen før blir midlertidig satt til side om de ikke sammenfaller med behovet koronapandemien skaper. Dette legitimerer en annen maktstruktur hvor sterk og tydelig ledelse verdsettes og én løsning

er bedre enn ingen løsning. De faglige fellesskapene som i andre situasjoner kan virke vanskelige å manipulere blir i denne konteksten relativt lydløse når det kommer til den endringen som skal inntre. Akkurat som at de faglige fellesskapenes *makt til* å påvirke hvordan de løser sine oppgaver ikke er like legitimert i denne tilstanden, da viktigheten av universitetets overlevelse legitimerer sentral styring og *makt over* hvordan problemene løses. Organisasjonen som helhet mobiliserer da rundt et felles mål, å opprettholde undervisningen.

Det eksisterer en oppfatning om at en del av det vitenskapelige kollegiet er et hinder for planlagt endring når universitetet er i normalsituasjon. Som en av de administrative så enkelt sa, “det nytter ikke å diktere akademikere”. Dette perspektivet går også igjen blant en del av studentene som uttrykker at det er svært lite standardisert praksis i bruk av digitale løsninger og kommunikasjon med studentene. Her trekkes blant annet læringsplattformen Canvas frem som eksempel, hvor variasjonen i bruk på tvers av enkeltemner virker å være stor. Tendensen omtales som en slags akseptert tilstand av de mest erfarne studentene som er blitt vant til å manøvrere disse forskjellene. De kommuniserer en ‘sånn er det bare’ holdning og ser heller litt humor i hvor partikulære noen av de faglige ansatte kan være når det kommer til kommunikasjon og kontakt med studentene. Naturlig nok fremstilles disse tendensene litt mer problematisk av de nyere studentene, som påpeker at det er krevende med både en haug nye verktøy og en uforutsigbarhet i innholdet.

Hvor god en faglig ansatt er til å anvende digitale verktøy og deres funksjoner virker å være tilknyttet den enkelte ansattes interesse for å dra nytte av de mulige digitale funksjonene. Dette reflekterer på sett og vis en frikobling mellom de tekniske strukturene og emneansvarliges posisjon og makt til å styre en del av egen aktivitet. Selv om det finnes standarder for kommunikasjon med studentene ser en tydelig de fagliges autonomi og frihet i hvor stor variasjon det er i bruken. Samtidig kan en anse de faglige ansattes rolle som sammensatt. De påvirkes av organisasjonen, medfølgende institusjonelle logikker, historie, fagtradisjon og nå også av koronapandemien som krise. Faglige ansatte regnes å være sosialiserte i universitetets form og funksjon, formelle roller integreres delvis i individet. Eksogene krav blir internaliserte i den faglige identiteten og derav også stabilisert (Gagné & Deci, 2005). Tilsvarende Solbrekke og Fremstads (2018) funn tilknyttet faglige stillinger på universiteter virker en del av de ansatte å være særlig oppmerksomme på *ansvaret* som tilknyttes rollen, ikke nødvendigvis *friheten*. Det følgende sitatet illustrerer en faglig ansatts

sensemakingprosess i møte med pandemiens behov for raske endringer og systemets begrensninger.

Faglig: De mulighetene jeg så for meg, eventuelt å bytte auditorium for å få plass (...) Nei, det fikk vi ikke lov til, for i tilfelle alt gikk tilbake til normalen skulle vi klare å starte opp som planlagt. Jeg tilbydde meg å holde doble forelesninger og forelese på ettermiddagen for eksempel (...) men det fikk vi ikke lov til. Da ble det snakk om sånn vakter og sikkerhet og arbeidstid og det ene og det andre. (...) Så da ble alt digitalt, så da tenkte jeg vi må prøve å få til noe interaksjon med studentene. (...) Så jeg tenkte at vi tar opp forelesningene i forkant, legger de ut, så når vi da kommer til den oppsatte tiden som da er låst, som du sa på grunn av logistikk og så videre. Så bruker jeg mer av tiden der til å oppklare ting og svare på spørsmål og kanskje kunne gå litt dypere. Det som da var litt skuffende var at da kom den reaksjonen ganske raskt [fra studentene] atte “men det betyr at vi må bruke mer enn to timer på dette”.

I sensemakingprosessen vil en prøve å gjennomføre en oppgave på mest mulig lik måte som tidligere (Weick et al., 2005). Når en alternativ løsning som i sitatet var å skifte til et større auditorium ikke er aktuelt, tvinges en til å søke flere alternativer. Det som er interessant i denne sammenheng, er at informanten foreslår som løsning å gjennomføre doble forelesninger for å kunne opprettholde smittevern og samtidig en kontinuitet i tradisjonelle fysiske forelesninger. Løsningsforslaget kan tenkes å være tilknyttet en forventning om midlertidighet når det gjelder pandemien som unntakssituasjon. På en annen side er løsningsforslaget fremdeles forankret i tradisjonelle undervisningsformer og basert på universitetets etablerte format.

Villigheten til å øke innsats gjennom økt tidsbruk for å opprettholde fysiske forelesninger, kan tilknyttes etablerte materielle og sosiale strukturer for organiseringen av undervisningen. Altså at en mentalt har etablerte praksiser som er tilgjengelige i møte med problemer, og muligheten for etablering av nye praksiser kommer i andre rekke. Dermed kan denne informantens sensemaking på den ene siden tilknyttes at det er vanskelig å bryte med mentale skjemaer og tidligere etablert praksis på den ene siden. På den andre siden virker også identiteten som faglig og pedagog å medføre en følelse av personlig ansvar og autonom motivasjon til å yte ekstra for studentene (Solbrekke & Fremstad, 2018; Gagné & Deci,

2005). Om denne motivasjonen er endogen etablert i særlig interesse for pedagogikken eller om det er en internalisert eksogen motivasjon er ikke nødvendigvis viktig, poenget er at det oppleves som autonomt og derav også personlig å 'løse' problemene med undervisning under pandemien.

Når undervisningen da *må* løses på en ny måte, gjøres den heldigital og motstand blir formålsløst. Selv om det kan finnes en løsning i økt innsats, setter kombinasjonen av smittevern, nedstengning og juridiske reguleringer digital undervisning som det eneste reelle alternativet. Den faglige informanten prøvde da å utnytte dette alternativet med en type undervisning kjent som *flipped classroom*. I dette formatet forventes det at studentene ser en forelesningsvideo med redegjørelse for pensum, for så å møte på en digital zoom-samling som er ment å fungere som diskusjonsforum. Informanten opplevde derimot motstand fra studentene. Tilbakemeldingen var at økningen av antall timer det krever for studentene å delta virker å komme i konflikt med forventninger om nødvendig innsats. Tilbakemeldingene fra studentene beskrives som 'skuffende', ordbruken tolkes her som at prosjektet fremdeles oppleves delvis personlig for informanten.

På mange måter har premissene for organisering under korona kickstartet en del endringer som sannsynligvis ikke hadde vært like lette å etablere i en normalsituasjon. Et eksempel er debatten om digitalt opptak av forelesninger som har vært oppe for diskusjon en rekke ganger før, men som en del faglige ansatte har vist motstand til. I kjølvannet av korona har denne diskusjonen plutselig blitt lagt på hyllen og opptak blitt standardisert praksis. Det samme gjelder flipped classroom som undervisningsform. En av de faglige var tydelig på at denne løsningen på ingen måte er ny, men at det først er under pandemien at den aktualiseres av systemet. Vanskeligheter med å få på plass denne typen endringer ble blant annet tilknyttet motstand fra de faglige, men det er tydelig at også en del av de faglige ønsker innovasjon og utvikling av undervisningstilbudet. Det følgende sitatet beskriver hvordan en faglig ansatt vurderer tilbudet av digitale ressurser i undervisningen, og hvordan de derav ser pandemiens konsekvenser.

Faglig: (...) det er jo litt flaut som Norges ledende universitet at jeg som skal undervise i innføringsfag heller bruker Khan Academy som inspirasjon til hvordan jeg skal legge opp forelesningene mine enn eksisterende pedagogiske verktøy på Universitetet i Oslo. På en annen side så er det ikke flaut i det hele tatt, fordi som forsker så ønsker du jo å bruke det best tilgjengelige materialet som har en slags dokumentert positiv virkning da. Så jeg tenker jo egentlig heller at nå kan vi bruke denne situasjonen til å lære. Og vi burde virkelig prøve å få laget disse verktøyene.

Denne informanten har erfaringer med egen og andres etterlysning av endring og utvikling, men uttrykker senere også at med mangel på formell tilrettelegging i universitetets regi, blir det opp til den enkelte å være pådriver for endring på egen tid og ressurs. I resonnementet vektlegges også “det beste tilgjengelige materialet” som viktig i utøvelsen av rollen som faglig. Dette tolkes som tydelig orientering mot det vitenskapelige idealet, samt delvis frustrasjon over at universitetets tekniske strukturer ikke tilrettelegger for utvikling av undervisningen. Resonnementet blir da en refleksjon av vitenskapslogikken og markedslogikkens spenningsforhold på universitetet.

De faglige ansatte er en heterogen gruppe, også når det gjelder forventninger om faglige- og pedagogiske standarder, samt ønsker om endring og utvikling undervisningstilbudet. En del av de ansatte jeg snakket med koblet disse forskjellene til generasjon, men en av de eldste faglige jeg snakket med uttrykte også stor entusiasme overfor mulighetene i det digitale. Det å bruke “de eldre” som alibi virker dermed som en forenkling av problemstillingen. Det kan sann sett virke å være lett å påstå at faglige ansatte innehar en maktposisjon på universitetet. Samtidig virker det tydelig i denne studien at de er svært påvirket av det systemet de er en del av, samt de grensene strukturen setter for dem.

Selv om både faglige og administrative kan etterlyse endring virker det generelt vanskelig gjennomføre. På den ene siden kan det sikkert forklares med motstand fra fagmiljøer, men på den andre siden kan dette potensielt også begrunnes i *systemets* iboende stabilitet. At motsetninger på feltet ikke nødvendigvis skaper endring, men opprettholder et stabilt spenningsforhold som er vanskelig å manipulere. Det følgende sitatet kommer fra en administrativt ansatt som uttrykker frustrasjon over tregheten i systemet. Denne frustrasjonen ser ut til å reflektere en del av de typiske tendensene en gjerne finner i organisatorisk anarki

og søppelbøtteteori, hvor ambiguitet og heterogenitet gjerne skaper problemer med gode beslutningsprosesser (Cohen et al., 1972). Denne personen tilknytter det delvis aktørene og delvis systemets stabile motsetninger.

Admin: (...) jeg tror ikke at fagmiljøene vil være fornøyd med noen IT-systemer, for det er så mye lokale krav at det blir kontraproduktivt. Man trenger den dytten, så går det over etterhvert. (...) Hvis det beste kommer i veien for det gode. (...) da ender man med en situasjon der en ramler litt av lasset da, og ikke er med på utviklingen, og det er jo vel så kritisk for et universitet.

Denne personens oppfatning er at koronapandemien positivt bidrar til en ellers krevende prosess med å utvikle universitetet digitalt. Korona endrer praksisen og destabiliserer en del av strukturen på universitetet. Eksempelet med flipped classroom var et tema som ble nevnt av flere faglige og administrative ansatte. Dette var et begrep som folk virket å være kjent med fra tidligere, men som fikk langt mer oppmerksomhet som resultat av situasjonen. I nåværende semester, våren 2021, virker flipped classroom å ha fått bedre fotfeste i flere fag¹. Om dette er en endring som ville fått utspilt seg uavhengig av pandemien er vanskelig å si, men hurtigheten i denne innføringen tenkes uansett å være spesiell for situasjonen. Som et direkte resultat av pandemiens praktiske konsekvenser har det siden våren 2020 blitt produsert enorme mengder digitale faglige ressurser. Denne typen endring var også noe som var på agendaen før korona, men med en skala og tempo som ikke kan måle seg med denne perioden. Universitetets prosjekt og samfunnsfunksjon har ikke endret seg, men som resultat av situasjonen har en måttet finne en annen måte å løse sentrale funksjoner på og forsøke å optimalisere disse. Større endringer i fremtiden tenkes dermed å være en mulighet (Fligstein, 2001; Micelotta et al., 2017). Hvordan dette kan se ut, er noe av det jeg vil komme tilbake til i diskusjonen.

¹ Observasjon basert på deltidsjobb våren 2021, studentassistent digital undervisning.

5.0 Diskusjon

På dette punktet i oppgaven vil jeg repetere, konkretisere og diskutere analysens funn, samt anvende funn og den teoretiske modellen til å besvare studiens forskningsspørsmål. Kapitlet struktureres derfor med utgangspunkt i de fire spørsmålene.

1. *Hvilken innvirkning virker omleggingen til et digitalt format å ha på studentenes opplevelse av undervisningen?*
2. *Hvordan påvirker omleggingen til det digitale de ansattes arbeidssituasjon?*
3. *Hva antyder studentenes og de ansattes opplevelser med henhold til sentrale funksjoner i universitetet som organisasjon?*
4. *Hvorfor kan pandemien tenkes å bli utløsende for varige endringer i organisasjonens strukturer?*

De to innledende spørsmålene, spørsmål 1 og 2, kan defineres som deskriptive og i stor grad besvart av foregående analyse. De belyser hvordan pandemiens konsekvenser påvirker studenter og ansatte på universitetet. Redegjørelsen for 1 og 2 vil dermed bestå av en kort repetisjon av analysens funn, med koblinger til aktuelle deler av det teoretiske rammeverket. De to siste forskningsspørsmålene er i større grad teoretisk orienterte og innebærer en diskusjon av hva studiens funn forteller oss om funksjoner i universitetet som organisasjon, samt hvordan større endringer i organisasjonen kan tenkes oppstå i kjølvannet av koronapandemiens praktiske konsekvenser. De to siste spørsmålene 3 og 4 vies derfor mer oppmerksomhet med forankring i den teoretiske modellen.

5.1 Studentenes opplevelse

Hvilken innvirkning virker omleggingen til et digitalt format å ha på studentenes opplevelse av undervisningen?

Studiebarometeret 2020 rapporterer at 80% av studentene i undersøkelsen mangler tilrettelagt arbeidsplass hjemme. Digital undervisning og mulighet for arbeidsplass hjemme tilknyttes både positive og negative elementer av studentene i denne studien. Det kommer samtidig frem at det er en mental uoverensstemmelse mellom sted og aktivitet som gjør det mer krevende å holde fokus og konsentrasjon gjennom digital undervisning hjemme. Denne

uoverensstemmelsen tenkes å kunne tilknyttes skillet mellom de institusjonelle logikkene på universitetet og i eget hjem, derav hvordan sted former oppmerksomhet. Praksisen sitter i veggene og der oppmerksomheten automatisk rettes mot undervisningssituasjonen i universitetets lokaler, må oppmerksomheten i mye større grad bevisst kontrolleres når en sitter i eget hjem (Thornton et al., 2012, s. 90).

Det digitale formatet setter også begrensninger for samhandling i undervisningen. Det å kunne stille spørsmål skriftlig og anonymt verdsettes, men det skriftlige krever også mer spesifikke formuleringer. Det kan resultere i at spørsmål misforstås og kvaliteten på svarene blir lavere, og i verste fall irrelevante. Seminarene mister også “den gode diskusjonen” de er ment å stimulere til, fordi både tekniske og sosiale begrensninger gjør at samhandling mister flyt og stagnerer. Utfordringene i det tekniske og sosiale blir kilde til usikkerhet tilknyttet det å engasjere seg i undervisningen. Studentene uttrykker at en del undervisere ikke håndterer den digitale undervisningen og oppleves som mindre entusiastiske og engasjerte. I tillegg er det flere forelesere som tilsynelatende blir avledet av ønske om svare på spørsmål fortløpende. Kombinasjonen av studentenes usikkerhet og underviseres manglende beherskelse resulterer i en gjensidig negativ påvirkning, hvorav den ene problematikken forsterker den andre.

I SBT er muligheten individet har til å føle seg kompetent og autonom i arbeidet de bedriver avgjørende for endogen motivasjon (Gagné & Deci, 2005, s. 337). I lys av denne forståelse vil det ha lite å si om en er både inspirert og engasjert i fagfeltet når forsøk på engasjement og spørsmål møter problemer både i tekniske begrensninger og den sosiale interaksjonen. Samtidig har en heller ikke mulighet til å søke bekreftelse eller fellesskap fra de andre studentene eller i foreleser når samhandlingen ikke fungerer. Det å være den som stiller spørsmål som avsporer foreleser og samtidig ikke ha mulighet til å korrigere misforståelser, kan tenkes å medføre at også en normalt aktivt deltagende student blir passivisert.

Mye tyder på at mangelen på det sosiale også går utover motivasjonen for studentene. Når en ikke tilbringer tid fysisk på universitetet reduseres den sosiale interaksjonen. Sosial interaksjon som i en normalsituasjon virker å være en driver for å oppsøke universitetet og derav *være student*. Konsekvensen er at en mister uformell informasjonsdeling, de gode diskusjonene og på denne måten også en del av den uformelle kunnskapsutviklingen. I

samme kontekst uttrykkes det også at det er vanskelig å bygge trygge relasjoner til andre studenter, noe som blir oppfattet som avgjørende for en del av studentenes utvikling. Det vil derav være rimelig å påstå at ikke alle funksjoner opprettholdes, selv om undervisning gjennomføres og studentene møter til eksamen. Studentenes opplevelse av omleggingen til digital undervisning er at skiftet har negativ innvirkning på fokus, muligheten for samhandling og motivasjon, elementer som kan ha effekt på både læringsutbytte og generell trivsel.

5.2 De ansattes arbeidssituasjon

Hvordan påvirker omleggingen til det digitale de ansattes arbeidssituasjon?

Merarbeid for de ansatte tenkes å være et resultat av at koronapandemien krever en rekke avklaringer og alternative prosesser for å løse ‘vanlige’ oppgaver. Når smittevern begrenser muligheten for å bruke etablerte løsninger blir avklaring og arbeidsbehovet større, men effekten virker akseptert blant de ansatte jeg har snakket med. For å sikre rask omlegging settes det beredskap i organisasjonen og sentralisert makt blir legitimert. Det iverksettes en rekke beslutninger både lokalt på fakultetene og på universitetet som helhet for å løse de utfordringene en står overfor og de ansatte mobiliserer rundt et felles mål om å opprettholde undervisningstilbudet så godt som mulig. I kjølvannet av koronapandemien anvendes omstrukturering og sosiale mekanismer bevisst og målrettet for få til rask endring av praksisen på feltet (Thornton et al., 2012).

Det er en tydelig forskjell i arbeidssituasjon for faglige og administrative ansatte. Som for studentene vektlegger en del av de faglige savn og tap av det sosiale og interaksjon i arbeidsmiljøet. Som nevnt i analysen har det å “stå på scenen fremfor et publikum” vært en metafor som flere faglige ansatte brukte, eller ville si seg enig i, når det var snakk om forelesningen som form. Først trodde jeg dette var uttrykk for en slags faglig arroganse som kunne tilknyttes maktposisjonen som ansees legitimert av vitenskapslogikken på feltet (Tjora, 2019; Townley, 1997). Men ved nærmere ettertanke virket det å være begrunnet i energien de får av undervisningssituasjonen og studentenes kontinuerlige tilbakemeldinger. Blant annet påpekte en av de en spesiell glede når “man ser lyset gå opp i øynene til studentene”. Den gode diskusjonen og spontan samhandling i universitetets lokaler refereres til som en essensiell del av arbeid og tolkes som grunnlag for motivasjon i rollen faglig ansatt.

Administrative ansatte problematiserer endringene i egen arbeidssituasjon i mindre grad enn de faglige, selv om noen også opplever lavere effektivitet på hjemmekontor og økt arbeidsmengde.

De fagliges rolle virker å preges av posisjon i det sosiale feltet. En posisjon som faglig ansatt på universitetet er i hovedsak formell, men har også en sosial rolle som kan tilknyttes plass i faglig hierarki som, noe studentene tenkes å være en del av. Kombinasjonen av sterkt begrenset interaksjon med studenter i undervisningen og mindre interaksjon med kolleger og andre på universitetet fremstilles som en negativ faktor i forhold til arbeidssituasjonen til de faglige.

Når universitetet flyttes over i det digitale, virker opprettholdelsen av de formelle funksjonene å være viktigere enn de sosiale, da det handler om å opprettholde undervisningstilbudet. Tydelig sentral ledelse fra universitetet blir plutselig ansett som viktig av alle involverte, for det er denne typen organisering perioden krever. Med referanse til Solbrekke og Fremstads (2018) fremstilling av de fagliges rollers innhold og ansvar, kan det virke som om smittevernet og beredskapen som oppstår i kjølvannet av koronapandemien medfører å inngå nye legitime kompromisser tilknyttet de fagliges rolleutøvelse og aktivitet på feltet.

5.3 Funksjoner i det sosiale

Hva antyder studentenes og de ansattes opplevelser med henhold til sentrale funksjoner i universitetet som organisasjon?

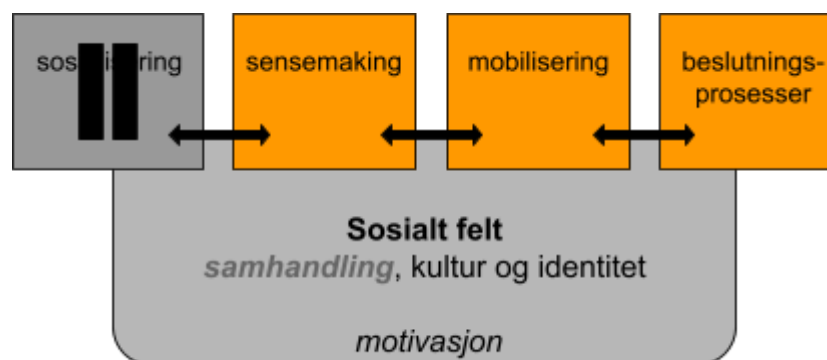
Det som reflekteres tydeligst i informantenes resonnementer og problematisering av koronapandemien er fokus på begrensingen av det sosiale feltet. Informanter fra både student- og ansattgruppene omtaler et savn av det sosiale feltet. Periodens digitale samhandling uttrykkes som krevende og samtlige uttrykker en bekymring for studentenes utvikling uten tilgang til campus.

Tendensen til å fokusere på det sosiale feltet regnes som et resultat av at det er dette nivået som i størst grad faller bort i omleggingen til et digitalt format. På den ene siden kan en tenke seg som Gagne og Deci (2005, s. 337) omtaler det, at det sosiale er et grunnleggende

psykologisk behov for trivsel på arbeidsplassen, og derav også internaliseringen av de praksisene som inngår der. I denne forståelsen er det sosiale grunnleggende viktig for alle roller i en organisasjon. På den andre siden virker det å være noe med det sosiale på universitetet som også er grunnleggende motiverende i seg selv, særlig for de faglige ansatte og studentene. Med andre ord har det sosiale funksjoner i organisasjonen som strekker seg utover bare trivsel på arbeidsplassen.

5.3.1 “Helhetlig utdanning”

Som jeg har vært inne på i den teoretiske gjennomgangen og i gjengivelse av empirien hevdes utdanning å innebære mer enn å stå på eksamen og få et vitnemål. I empirien nevnes “helhetlig utdanning” og identitetskonstruksjon som elementer tilknyttet bekymringen for studentenes utvikling under koronapandemien. Ser vi her til det teoretiske rammeverket kan disse elementene tilknyttes sosialisering som mekanisme og studentenes tilegnelse av institusjonelle logikker på feltet, internalisering av motivasjon, kultur og praksis (Friedland, 2009; Gangé & Deci, 2005; Thornton et al., 2012). I dette perspektivet er sosialiseringen av nye studenter en grunnleggende funksjon i universitetets verdiproduksjon og systemets egen reproduksjon. Samtidig har en universitetsutdannelse relativt begrenset oppfølging av studentene sammenlignet med grunnskole, videregående og forsåvidt også høyskoler. Selvstendighet og ansvar for egen læring er grunnleggende forventninger som stilles til studentene, og det sosiale viser seg i denne studiens analyse å være avgjørende for flere. Som resultat av at en ikke har tilgang til møtestedet universitetet representerer går det tydelig utover muligheten for god samhandling i undervisningen og den spontane interaksjonen på det sosiale feltet forsvinner. Som resultat blir også deler av studentenes sosialiseringsprosess satt på pause.



Modell 2: det sosiale feltet under pandemien

Hvordan en sosialiseringssprosess ser ut og hva den avhenger av tenkes å variere svært mye, også på UiO. Hvordan studieprogrammer bygges opp, hvor mye obligatorisk aktivitet som tilknyttes et studieløp og hvor stabile studentgrupper er, tenkes å være aktuelle variabler som påvirker både prosessen og utfallet. Som antydning i analysen er det en tydelig forskjell på MN og SV studentene med tanke på hvor viktig de anser det å knytte kontinuerlig nye relasjoner tilknyttet forskjellige fag. En forskjell som kan antas å være direkte tilknyttet at SV studentene tilhører større og mer flyktige studentgrupper, samt at en del av deres emner ikke nødvendigvis inkluderer seminarer eller gruppeundervisning. I tillegg til trekk ved miljøet kan studentenes personlighetstrekk og motivasjon for å delta på feltet være avgjørende faktorer for hvordan en sosialiseringssprosess ser ut. Bogler og Somech (2002) viser i sitt studie av studenters sosialiseringssprosesser at den opprinnelige motivasjonen til å delta på feltet vil påvirke hvilke sosialiseringstaktikker studenter anvender. Ikke alle studenter benytter seg av det sosiale feltet og er aktive i studentmiljøet. Samtidig tenkes sosialisering å være en fellesnevner for de som gjør det godt på universitetet (Bogler & Somech, 2002). Ikke nødvendigvis fordi en tilegner seg studentkulturen, men fordi en tilegner seg en del av universitetetskulturen.

Det er mange kilder til variasjon, men prosjektet er det samme. En tilegner seg kunnskap og kompetanse tilknyttet faget, men også evne til å anvende institusjonelle logikker og ledende kultur på universitetet. Disse egenskapene kan derav brukes aktivt for å oppnå status og belønninger på feltet, eksempelvis gjennom gode karakterer eller positive tilbakemeldinger fra faglige (Thelen, 1999). Den kompetansen en tilegner seg i den "helhetlige utdanningen" tenkes å skape grunnlaget for å utvikle en akademisk identitet, mulighet for å tre inn i det vitenskapelige hierarkiet og på sikt også kollegiet (Bourdieu, 1988; Thornton et al., 2012). Sosialiseringen blir derav både grunnlag for tilhørighet og verktøy for å lykkes på feltet.

Gangene og kantina er aktuelle møteplasser som nevnes av både studenter og faglige ansatte, også uavhengig av studieprogram. Som antydning i tilknytning de to foregående forskningsspørsmålene i kapittel 5.1 og 5.2 er de sosiale og fysiske møtene sentrale for informasjonsdeling og kunnskapsutvikling. En kan derav hevde at det sosiale feltet er et viktig supplement til den formelle undervisningspraksisen. Den reservasjonen noen studenter uttrykker for å stille spørsmål i en forelesningssal og derav også i det digitale, kan

kompenseres for i sosial aktivitet. Der det digitale og for såvidt også tradisjonell undervisning har begrensninger for samhandlingen, kan det sosiale i en normalsituasjon gjøre opp for eventuelle mangler. Da en under koronapandemien begrenser både den formelle undervisningen og det sosiale feltet, kan det tenkes å være en overveiende risiko for at flere får lavere læringsutbytte. Ikke bare tilknyttet det faglige, men også kompetansenivå i en bredere forstand, den sosiale og den kulturelle kompetansen som oppnås med den helhetlige utdanningen.

I det sosiale bygges trygge relasjoner og kunnskap gjennom felles sensemaking, en 'finner ut av' systemet og produserer egen identitet på universitetet gjennom disse interaksjonene. Antakelig eksisterer ikke denne funksjonen bare i gangene heller, men også i seminaret, kollokvien, på fest i helgene og den generelle studenttilværelsen. Den manglende tilgangen til det sosiale feltet, begrenset mulighet til å danne kollokvier, bli kjent med andre studenter og opparbeide trygge relasjoner er noe som problematiseres. Universitetsstudenter tenkes å tillegges høy grad av autonomi, derav lite ytre kontroll og behov for selvregulering.

Sammenlignet med grunnskole hvor en bare er en del av systemet, er universitetet i mye større grad en arbeidsplass hvor en jobber aktivt mot et mål om å utvikle seg. Ved å etablere og interagere i mindre grupperinger eller nære relasjoner med enkeltpersoner, tenkes derav en del av studentene også å etablere egne drivere og motivatorer for å lykkes på feltet. I tillegg til eksogen motivasjon og muligheten til en god karakter, virker også det sosiale å bli en motivator. Med andre ord fungerer det som en driver for aktiviteten når interessen for det faglige ikke er 'nok' til å gjennomføre utdanningen (Gagné & Deci, 2005). Derfor vil jeg omtale *sosial motivasjon* som aktuelt for aktiviteten på feltet.

5.3.2 Sosial motivasjon

Begrepet sosial motivasjon hadde ikke vært ansett aktuelt å redegjøre for om ikke tendensen og savnet av det sosiale også var tydelig uttalt blant de ansatte, da særlig de faglige ansatte. Den sosiale motivasjonen reflekteres i to forskjellige forhold som omtales av denne studiens informanter. Den første kilden til sosial motivasjon har tilknytning til i den formelle praksisen på universitetet. Hvorav det å være i samme rom, få verbale og nonverbale tilbakemeldinger i samhandlingen, diskutere og bedrive felles kunnskapsutvikling virker å være motiverende faktorer for både studenter og ansatte. Blant annet vektlegger de faglige ansatte som holder

forelesninger at interaksjonen med studenter i en forelesningssal gjerne er en aktivitet de verdsetter høyt i sin rolle. Det trekkes referanser til å stå på en scene og interaksjonen antydes å være en kilde til entusiasme, driv og motivasjon også utenfor forelesningssalen. Denne første formen for sosial motivasjon kan tilknyttes den energien en får av god og effektiv samhandling, samhandling som i en normalsituasjon kan fasiliteres i den formelle praksisen på universitetet.

Ser vi tilbake til vitenskapslogikken og den Humboldtske modellen for fri vitenskap reflekterer individets fokus på god samhandling det fjerde premisset for modellen; Seminaret, den åpne diskusjonen, er den sentrale arenaen for utveksling og utvikling av kunnskap (Tjora, 2019, s. 23). Om ikke bare i seminaret er det særlig samhandlingen på feltet og muligheten for den åpne diskusjonen som virker å være særlig attraktiv aktivitet for studiens faglige informanter, både studenter og ansatte.

Den andre formen for sosial motivasjon kan også tilknyttes den åpne diskusjonen, men her i større grad på det uformelle sosiale feltet, universitetet som møtested og den aktiviteten som oppstår der. I denne delen er det møtet med kollegiet, medstudenter og andre i universitetets lokaler som kan virke som drivere for å være aktiv på feltet. Om denne interaksjonen består av korte private samtaler eller faglig diskusjon og informasjonsdeling virker ikke å være bestemt, heller er mulighetene for forskjellige samtaler noe som assosieres med noe attraktivt. Denne typen interaksjon representerer sånn sett både pause og arbeid i studie- og arbeidshverdagen, da disse møtene bevisst eller ubevisst kan virke inn på faglig utvikling. Sånn Gagné og Deci (2005) vektlegger at det sosiale er et grunnleggende psykologisk behov, mener jeg i kontekst av denne studien at det også representerer noe mer enn det, da det sosiale også innehar sentrale funksjoner som kan tilknyttes universitetets verdiproduksjon.

I lys av SBT kan den sosiale motivasjonen tenkes å være forankret i både eksogen og endogen motivasjon (Gagné og Deci, 2005). Sosial aktivitet er ikke eksplisitt tilknyttet en eksogen belønning eller straff. Men om en ser til hvordan noen studenter virker å taktisk mobilisere sosiale relasjoner til kollokviegrupper og kunnskapsutvikling kan det likevel ansees som en aktivitet som er målrettet med tanke på faglig utvikling og på sikt også gode resultater. Med andre ord en handling som kan være eksogent motivert for å lykkes på feltet. Samtidig virker det sosiale å ansees som grunnleggende motiverende av flere informanter, da

som endogen motivasjon. Herunder kan en tenke seg at det finnes individuelle forskjeller, men poenget er at det sosiale på sikt også etableres som arbeidsmetode i faglig utvikling, en aktivitet som derav også internaliseres og tilknyttes autonom motivasjon på feltet. Dette kommer i tillegg til at det representerer et grunnleggende psykologisk behov for trivsel og selve internaliseringsprosessen (Gagné & Deci, 2005).

De som innehar roller som faglig ansatte kan regnes som allerede sosialiserte aktører på det sosiale feltet. Disse individene er allerede formet av universitetet og kan antas å være høyst kompetente aktører som ikke lenger er like *avhengige* av sosiale relasjoner for å hevde seg i kulturen (Friedland, 2009). Man skulle da kunne tenke seg at denne gruppen er endogent motivert av faglig interesse og eksogent motivert av lønn og anerkjennelse, noe de også regnes å være (Gagné & Deci, 2005). Men når også de vektlegger det sosiale i like stor grad som studentene, forteller det oss noe om hvor grunnleggende det sosiale feltet kan være i utøvelsen av også faglige roller. Dette tenkes å illustrere en del av skillet mellom funksjoner i det formelt organiserte universitetet og det sosiale feltet. For det er særlig funksjoner i mikronivået, det sosiale feltet, en ikke klarer å opprettholde på samme nivå under koronapandemien. Den formelle organiseringen, praksis og tekniske strukturer kan delvis oversettes til det digitale, men ikke funksjonene som ligger i det uformelle sosiale.

Ved å legge dette til grunne kan en forestille seg tre sentrale motivatorer for faglige ansatte og studenter. Eksogene motivatorer for å lykkes, få anerkjennelse, gode karakterer eller lønn. Endogene motivatorer i genuin faglig interesse og glede av kunnskapsutvikling. Og som det viser seg i denne studien, sosial motivasjon som kan tenkes å ha forankring i både eksogene og endogene begrunnelser, men uansett virker *autonom* for flere av aktørene (Gagné & Deci, 2005). Om denne autonomien begrunnes i endogen forankring eller internalisert eksogen motivasjon regnes ikke som avgjørende for begrepets relevans.

I lys av begrepet sosial motivasjon er det viktig å nevne at muligheten for skjevhet i studiens utvalg ikke kan avvises. Enkelte studentgruppers verdsettelse av muligheten til å ikke møte til undervisning belyser noe av den aktuelle variasjonen, men nyansene regnes likevel som begrenset. De studentene som anser muligheten til å delta i intervjuet som å være attraktiv kan eksempelvis tenkes å være særlig utadvendte eller ekstroverte av natur, eventuelt har de utpregede meninger de ønsker å dele. Det å hevde at sosial motivasjon er en avgjørende

driver for den faglige aktiviteten og verdiskapningen på universitetet kan diskuteres. Likevel tenkes introduksjonen av sosial motivasjon begrepet å være aktuelt, spesielt siden det også viser seg tydelig blant de faglige ansatte, som i større grad ble aktivt rekruttert som informanter til studien og ikke inkludert basert på frivillig påmelding.

Studiens funn antyder at universitetet som møteplass er en grunnleggende del av organisasjonen, nesten like viktig som en forelesning, et seminar eller en eksamen. Når det sosiale har så sentrale funksjoner for både faglige og individuell utvikling, samt at selve sosialiseringprosessen er en grunnfunksjon på feltet, blir også det sosiale grunnleggende motiverende i seg selv. Det sosiale internaliseres som en del av arbeidsforholdene og når denne delen da forsvinner og samhandlingen blir av dårligere kvalitet, virker det også å påvirke motivasjonen for flere aktører.

5.3.3 Gjensidig avhengighet

Det sosiale innehar flere funksjoner som kan tilknyttes universitetets prosjekt; sosialisering, uformell informasjonsdeling mellom studentene, kunnskapsutvikling i form av faglige diskusjoner og sensemaking blant både studenter og faglige. I tillegg til disse finner vi motivasjonsaspektet i det sosiale, som virker å være aktuelt for begge grupper. Som nevnt i den teoretiske gjennomgangen er universitetets prosjekt; utdanning, forskning og formidling (Universitetet i Oslo, u.å. a). Tendensene i informantenes redegjørelser for det sosiale oppfattes i denne sammenheng som beskrivende for universitetet som organisasjon og hvordan den løser sitt samfunnsoppdrag. Slik jeg ser det virker det sosiale feltet som avgjørende for universitetets undervisningsprosjekt, i hvert fall sånn det har vært løst tidligere. Det illustrerer en gjensidig avhengighet mellom det sosiale feltet og den formelle organiseringen. Måten undervisningspraksisen organiseres og den formelle rollen til studentene fungerer, *fordi* de har tilgang til det sosiale feltet og de uformelle funksjonene. Når da sosial aktivitet reduseres til et minimum påvirkes samhandlingen og motivasjonen, men også formell praksis blir mindre funksjonell; for mikro- og mesonivåets funksjoner og innhold kan sies å bygge på hverandre.

Der den formelle praksisen ikke strekker til, eller ikke fungerer ideelt, kan det uformelle sosiale feltet vanligvis kompensere. Eksempelvis ved at usikre studenter stiller spørsmål til medstudenter heller enn å ta ordet i undervisning, eller ved at uformelle kollokviegrupper

gjør opp for behovet for den åpne diskusjonen en trenger for faglig utvikling i de fagene en ikke har seminarer. I tillegg tenkes det sosiale feltet å være avgjørende for den helhetlige utdannelsen og sosialiseringprosessen studenter gjennomgår. Det er i det sosiale en tilegner seg kulturen som følger med de institusjonelle logikkene, kunnskap og kompetanse som studentene kan anvende i egen identitetskonstruksjon, samt sosial og faglig utvikling.

Under koronapandemien innføres det en rekke endringer i de tekniske strukturene og praksis som resulterer i en delvis mørklegging av det sosiale feltet. En får under disse endrede omstendighetene hverken like mye av den gode samhandlingen i undervisningen, eller tilgang til universitetet som møtested. At det er det sosiale som ender opp med å stå i fokus i informantenes redegjørelser er derfor ikke veldig overraskende. Avviket fra en normalsituasjon er stor og flere funksjoner blir delvis eller helt utilgjengelige. Endringen som kommer av koronapandemiens praktiske konsekvenser skaper en ubalanse tilknyttet hvordan organiseringen har vært før og en kan snakke om et punktert ekvilibrium (Orlikowski, 1996). Dette åpner for aktiv mobilisering, beslutningstaking og sensemakingsprosesser som tar sikte på å gjenopprette balansen i systemet.

5.4 Midlertidig skifte og varige endringer

Hvorfor kan pandemien tenkes å bli utløsende for varige endringer i organisasjonens strukturer?

Som Kathleen Thelen (1999) vektlegger i sin redegjørelse for historisk institusjonalisme er nøkkelen til å forstå endring å forstå hvilke mekanismer som vanligvis stabiliserer systemet. Det er her viktig å poengtere at stabilt ikke betyr at systemet er statisk. Selv universitetet, som på mange måter kan regnes som en svært stabil organisasjon, tenkes å være et dynamisk felt hvor det stadig foregår endring og utvikling i de forskjellige enhetene, herunder fakulteter og institutter (Rodríguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021; Stensaker, 2015; Tjora & Scambler, 2009). Den typen endring som er av interesse her, er de større endringene i organisasjonens tidligere stabile strukturer. Hvordan mine informanter omtaler situasjonen før og konsekvensene av koronapandemien gir innsikt i hvilke prosesser som aktiveres i møtet med endringene, samt hvordan informantene vurderer disse endringer i forhold til aksept av en ny normalsituasjon. Derav er både svarene på de foregående forskningsspørsmålene og den

avsluttende delen av analysen 4.2 *Møtet med krisen*, sentrale for å belyse dette siste spørsmålet lys av studiens teoretiske modell.

5.4.1 Stabile motsetninger

Som det fremkommer i den siste delen av analysen 4.2 *Møtet med krisen*, er interaksjoner mellom sosiale og tekniske strukturer med på å opprettholde en del av stabiliteten på feltet. Eksempelvis faglige ansatte som gjerne skulle hatt bedre digitalt undervisningstilbud, men opplever å ikke ha ressurser og tid til å utforske og gjennomføre dette. Altså at en opplever begrensninger i de teknisk formelle strukturene for arbeidstid, verktøy og lignende. På den andre siden har en administrativt ansatte som mener at utviklingen knebles av de faglige fellesskapets høye standarder og at “det beste kommer i veien for det gode”. Disse tendensene tenkes å reflektere det organisatoriske anarkiet, men også en del av spenningen som kan forekomme mellom vitenskapslogikk og markedslogikk, noe som er redegjort for i tilknytning tidligere forskning på universitetets institusjonelle omgivelser (Solbrekke & Fremstad, 2018; Stensaker, 2015; Tjora, 2019; Townley, 1997).

Makten på universitetet tenkes å være spredt bredt i de faglige miljøene som resultat av vitenskapslogikk og delvis faglig autonomi (Townley, 1997; Solbrekke & Fremstad, 2018). Dette medfører at organiseringen tenderer å ligne på organisatoriske anarkier, hvor de forskjellige faglige fellesskapene har forskjellige behov og engasjementet i eventuell endring er sporadisk. Samtidig virker tradisjonelle undervisningsformer å være stabile med forankring i universitetets tradisjon og i markedslogikken (Tjora, 2019). Den typen strukturell styring markedslogikken og NPM medfører legger sterke føringer hvor hvordan undervisning defineres, hva den skal inneholde, hvor mange arbeidstimer den skal kreve og hvordan kvaliteten måles. Timeregnskap, oppmøte og karakterfordelinger blir styrende.

Basert på ovennevnte tendenser i tidligere forskning og delvis også i denne studiens analyse virker de faglige derav å ha en svært sammensatt identitet i tilknytning universitetet og egen rolle. Gjennom vurderinger av egen rolle i forskjellige situasjoner vil de faglige gjerne improvisere bruken av forskjellige identiteter og logikker basert på hvilke muligheter en har (Solbrekke & Fremstad, 2018; Thornton et al., 2012). Tilknyttet den vitenskapelige logikken og kulturen tenkes for eksempel en professor å ha en legitimert maktposisjon i sin faglige identitet. Samtidig er denne rollen underlagt universitetets formelle system. De er derav også

sterkt påvirket av systemet de er en del av. Som illustrert med sensemaking eksempelet i 4.3 *Møtet med krisen*, legger tidligere praksis og rolleforståelse sterke føringer hvor hvordan en forsøker å løse utfordringen med undervisning under koronapandemien. Da som et resultat av mentale skjema, internaliserte strukturer og arbeidsmåter.

Beslutningsprosesser i kontekst av organisatoriske anarkier kan oppleves krevende og delvis tilfeldige (Cohen et al. 1972). Endringer og forsøk på innovasjon og utvikling kan dermed også oppleves som unødvendige og dårlig tilpasset de forskjellige feltene i organisasjonen, noe som igjen skaper grunnlag for motstand. De etablerte institusjonelle logikkene og strukturene på universitetet eksisterer ikke uavhengig av aktørene på feltet, men må sees i lys av sosiale mekanismer for produksjon og reproduksjon i organisasjonen (Thornton et al., 2012). Tidligere stabilitet på universitetet som helhet kan derav hevdes å ha røtter i motsetninger mellom tekniske strukturer, på bakgrunn av styring og markedslogikk på den ene siden, og makten i de faglige fellesskapene, som legitimeres av vitenskapslogikken, på den andre. Ikke bare fordi faglige felleskap eller enkeltpersoner *vil* at systemet skal forbli stabilt, men fordi handlingsrommet er delvis begrenset (Thornton et. al. 2012). Samt at det nesten ligger noe paradoksalt i hvordan beslutninger fattes i dette spenningsforholdet.

Vitenskapslogikken som legitimerer en del av den faglige autonomien og desentraliserte maktstrukturer på universitetet legger til grunn at ingen kunnskap er permanent, men at kunnskap er forskningsbasert eller vitenskapelig forankret (Tjora, 2019). Dette medfører behov for utforskning, men markedslogikk og styring av ressurser begrenser de faglige enhetenes mulighet til å improvisere og utforske nye løsninger. Eventuelle ønsker om endring fra de faglige må da oppsøkes opp på egen tid. Samtidig medfører den desentraliserte strukturen at beslutningsprosesser blir sporadiske og preget av det organisatoriske anarkiet. Foreslåtte endringer i organisasjonen vil da sjeldent fungere for alle og derfor kunne møte mye motstand. Dette er også delvis fordi de faglige fellesskapene *kan* utøve sin makt i form av motstand. Lokal sensemaking kan således bli et hinder for sentral mobilisering og eventuell aksept av beslutninger en ikke opplever som relevante eller gode nok. Som antydnet i den teoretiske redegjørelsen for mesonivået tenkes det å være en stabilitet i forholdet mellom tekniske, sosiale og mentale strukturer (Thornton et al., 2012). Det eksogene sjokket og krisen koronapandemien representerer skaper med dette ikke bare et skifte i omgivelsene til universitetet, men også et skifte i de interne strukturene.

5.4.2 Det midlertidige skiftet

Hele samfunnet mobiliseres til kollektiv dugnad som følge av koronapandemien og det skapes en aksept for mindre fokus på individuelle behov og ønsker. Manglende opprettholdelse av smittevern kan medføre kritikk av enkeltindivider og organisasjoner, fra media og samfunnet forøvrig. Når koronapandemien inntreffer er den et sjokk for systemet, en krise for organisasjonens praksis og en annen logikk aktualiseres, det settes beredskap (Micelotta et al., 2017; Narotzky & Besnier, 2014). Friedland (2009, s. 907) vektlegger at en institusjonell logikk eksisterer når ontologi og praksis blir tett sammenbundet. Altså når en forståelse av virkeligheten blir grunnlag for handling og organisering, noe koronapandemien i stor grad kan regnes å være utløsende for. I lys av en slik definisjon virker det rimelig å påstå at beredskapen blir en institusjonell logikk på feltet som aktualiseres av koronapandemien og den krisen den representerer.

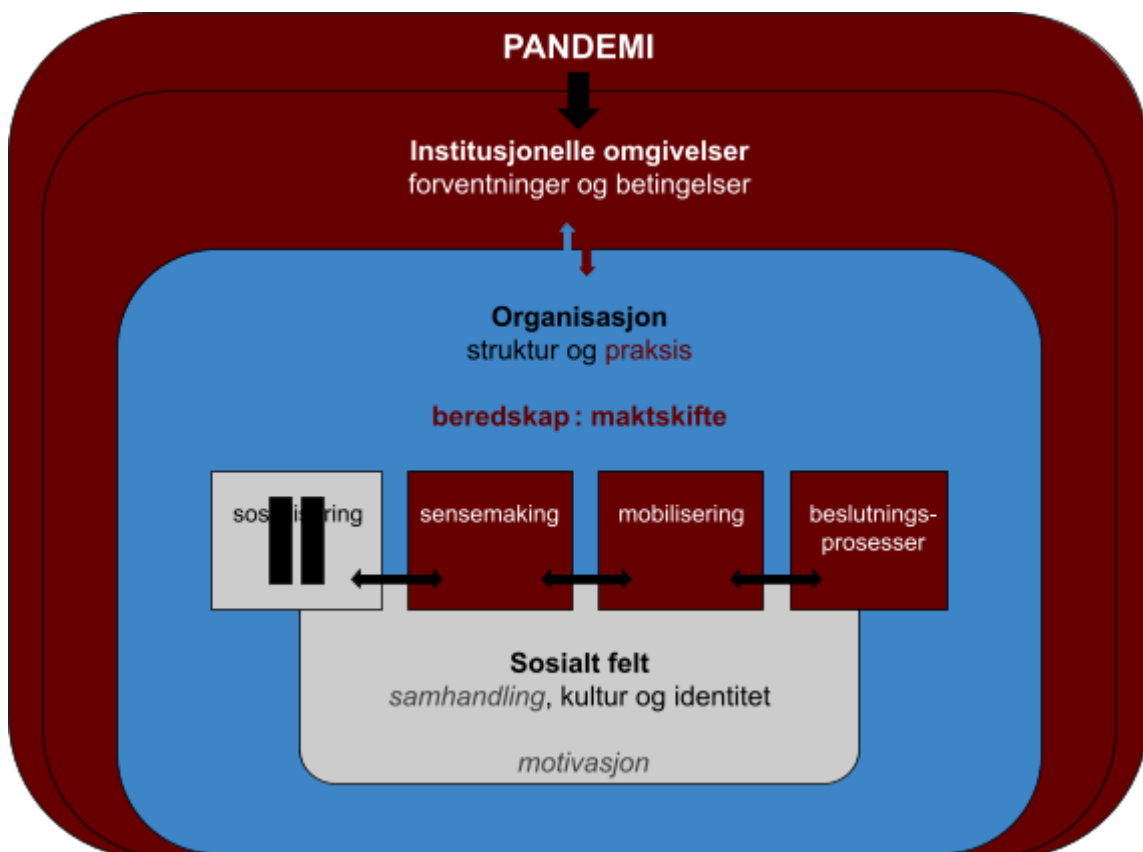
Beredskapen medfører ikke at øvrige institusjonelle logikker på universitetet forsvinner, men deres praksis må vike der de ikke oppfyller betingelsene satt av smittevern. I lys av søppelbøtte teorien kan en tenke seg at denne situasjonen faktisk produserer en enhetlig forståelse av hvilken problemstilling en står ovenfor. Alle fokuserer da på å løse samme problem og fremstår også i empirien som mer sympatiske for de løsningsforslagene som fremkommer (Cohen et al. 1972). Målet i perioden blir å opprettholde universitetets funksjoner, en enhetlig ledelse blir legitimert av dette prosjektet og endringer kan gjennomføres på kort tid. Det skjer et maktskifte som legitimeres av krisen og beredskapslogikken. *Makt over* systemet og effektive beslutninger blir sentralt, og de faglige felleskapenes *makt til* blir mindre dominerende.

Som betingelsesteorien for organisasjon og ledelse fastslår er forholdene organisasjonen opererer i avgjørende for hva slags organisering som er nødvendig for effektiv drift (Luthans & Stewart, 1977). Under korona blir åtte fakulteter til ett universitet og en mer autoritær ledelse ansees plutselig som verdifull av både faglige og administrasjon. De motstridende logikkene og stabile motsetningene settes nesten på mjut, for i denne perioden er det å opprettholde undervisningstilbudet det kollektive målet. I lys av Thelens (1999) redegjørelse for historisk institusjonalisme er det gjerne denne typen institusjonelle endringer som skal til for å destabilisere etablert makt og mekanismer som reproducerer strukturene. Lignende

antagelser ligger også hos Fligstein (2001) som påpeker at midlertidige sosiale kriser kan virke utløsende for større organisatoriske endringer.

5.4.3 Ringvirkninger

Pandemien som eksogent sjokk og krise medfører et skifte i de institusjonelle omgivelsene som virker inn på hele samfunnet (Micelotta et al. 2017). Sjøkket tvinger universitetet til å endres på kort tid og dette behovet legitimerer et maktskifte i universitetets mesonivå, da beslutningsprosessene i en normalsituasjon ville ha store utfordringer med å håndtere denne typen skifte. Endring av organisasjonens betingelser medfører at endring i organisering regnes som funksjonelt og nødvendig for opprettholdelse av praksisen. Det gjennomføres flere beslutninger og endringer på svært kort tid, noe som skaper en viss grad av ubalanse i forbindelse med tidligere organisering og det sosiale feltet. Den innledende endringen skaper et punktert ekvilibrium og et medfølgende behov for improvisasjon og tilpasning over tid (Orlikowski, 1996). Koronapandemiens effekt som eksogent sjokk illustreres i modell 3.



Modell 3: effekten av koronapandemien som eksogent sjokk

Denne studien tar ikke sikte på å gi en uttømmende beskrivelse av alle endringer som følge av koronapandemien, det er heller ikke innenfor oppgavens rekkevidde. Likevel tenkes en diskusjon av hvilke *prosesser* som finner sted i kjølvannet av det eksogene sjokket å være relevant for å gi svar på problemstillingen.

Modellen illustrerer at koronapandemien påvirker de eksisterende institusjonelle omgivelsene og produserer sterke føringer for både hvilke forventninger som stilles til universitetets praksis og hvilke betingelser en nå må operere under. Det medfører en krise for systemet, hvorav det å sette beredskap og et midlertidig maktskifte er nødvendig for å endre praksis. Herunder gjennomføres det en *beslutning* fattet på bakgrunn av endrede betingelser. Empirien antyder *sensemakingprosesser* som konkluderer i at å opprettholde undervisningen må stå i fokus. Denne konklusjonen produserer et felles mål som blir grunnlag for *mobilisering* av ansatte i hele organisasjonen. Det etableres nye verktøy, ressurser omdisponeres og aktører tilegner seg ny kompetanse, delvis gjennom opplæring, delvis gjennom improvisasjon. Og hva skjer så?

Foregående delkapittel 5.3 påviser at begrensningene på det sosiale feltet potensielt kan være kritisk for informasjonsdeling, kunnskapsutvikling og sosial motivasjon - funksjoner som kan virke å være sentrale for universitetets prosjekt. Denne begrensningen i det sosiale blir da grunnlag for å forsøke å gjøre ytterligere endringer i det formelle slik at balansen gjenoprettes. Det er da en mulighet for at de foregående endringene som har oppstått som en direkte konsekvens av koronapandemien, beredskapen og smittevernet, trigger en ny bølge endringer. En videreføring av mobiliseringen, samt en ny bølge sensemaking, og beslutningsprosesser for å prøve å gjenopprette balansen som er gått tapt i det innledende skiftet. Prosessene tenkes derav å fortsette utover pandemiens innledende krav.

Det tekniske utstyret i universitetets lokaler er rustet opp og tilrettelagt for hybride løsninger med både et fysisk og digitalt undervisningsalternativ. En konsekvens av pandemien er også at noen vurderingsformer (skoleeksamen) endres og undervisningens innhold tilpasses for å kunne støtte en annen form for eksamen. Noen forelesninger endrer også form for å tilpasses det digitale formatet. Eksempelvis ved anvendelse av flipped classroom for å prøve å tilrettelegge for interaksjon i undervisningen. Tradisjonell form og innhold konfigureres til ny teknologi som følge av den praktiske omleggingen og den ubalansen som oppstår. Plutselig er

det plass og behov for å vurdere elementer i den tekniske strukturen som tidligere har vært låst i både struktur, kultur og mentale skjemaer.

Koronapandemien aktualiserte også eksisterende løsninger som i tilknytning smittevernet får grunnlag for investering av ressurser og utvikling. Digitale opptak av undervisningen er et tilbud som har vært etterspurt lenge helt uavhengig av pandemien. Derfor eksisterte det også et verktøy, en egen app, som kunne gjøre opptak av forelesninger. Funksjonen var likevel ikke innført som standard, den digitale løsningen var ikke ideell og det var lagt lite ressurser i å gjøre den bedre. Denne mangelen på investering i løsningen kan tenkes å begrunnes i at det tidligere manglet et *problem* å knytte løsningen opp mot. Når pandemien da presenterte en ny problemstilling med behov for digitalisering ble denne løsningen aktuell. Manglene i løsningen ble tydeligere og universitetet investerte de nødvendige ressursene til å bruke løsningen. Dette eksemplifiserer på sett og vis hvordan beslutninger fattes i lys av søppelbøtte teorien (Cohen et al., 1972). Muligheten fantes, men grunnet tvetydige meninger, begrensede ressurser og utydelige behov ble den liggende ubrukt. Når koronapandemien derimot presenterer et problem som kan passe løsningen blir løsningen etablert. At tilbudet da skal trekkes tilbake når 'unntakssituasjonen' er over regnes som mindre sannsynlig. Når løsningene kobles til et problem på en vellykket måte kan det lettere fattes beslutninger som også gjennomføres og integreres i eksisterende struktur og praksis.

Som resultat av at betingelsene for universitetets eksistens endres, skapes det et rom for en annen form for sensemaking, mobilisering og beslutningstaking enn det er i en normalsituasjon. Handlingsrommet oppstår som resultat av de situasjonelle kravene. Der en teknisk endring vanligvis ville kunne komme i konflikt med institusjonelle omgivelser, eksisterende struktur, praksis og det sosiale feltet, får det i denne perioden fri plass for etablering. Der Tjora og Scambler (2009) snakker om "square pegs in round holes" som bakgrunn for mislykkede innovasjonsprosjekter, kan en nesten snakke om "square pegs in no holes" i kjølvannet av koronapandemien. Istedenfor at løsninger avvises for ikke å passe inn i eksisterende strukturer, blir løsningene etablert av ren nødvendighet og heller forsøkt tilpasset gjennom prøving og feiling.

Det nytter ikke å diktere akademikere, men et system som venter på bekreftelse fra alle som berøres av en endring vil stagnere. I lys av koronapandemien har det skjedd et midlertidig

skifte hvor det er en annen logikk som setter premissene for organiseringen. De sosiale rollene blir mindre dominerende og muligheten for å yte motstand mot endringen er særdeles liten, på mange måter også illegitim. Samtlige mobiliseres rundt et felles mål og tilegner seg ny kunnskap for å oppnå målet. De faglige trenes i digital undervisning og tilegner seg helt ny kompetanse, noe som igjen endrer etablerte undervisningsmetoder. Men, som denne studien illustrerer, virker det å være en del ønsker om å gå tilbake til sånn det en gang var. Frykten for permanent reorganisering av universitetet er tydelig uttrykt (Finnset, 2020). Så vil ikke da universitetets aktører bare mobilisere for å trekke praksisen tilbake til sånn det var før koronapandemien, smittevernet og beredskapen inntraff?

5.4.4 Varige endringer

Hva er det som gir grunnlag for å snakke om *varige endringer*? Hva kan regnes som varig? Det er vanskelig å skulle gi et definitivt svar på hva som skal defineres som *varig* da ingen endring tenkes å være permanent, men uten en viss grad av permanens virker ordet varig også ubetydelig. Derfor regnes *varige endringer* i denne studien å være endringer som videreføres etter koronapandemien. Koronapandemien har konsekvenser for alle tre nivåer som påvirker universitetets organisering, men i problemstillingen legges fokuset på universitetets strukturer. Blant disse har vi tekniske strukturer, inkludert praksis og verktøy; sosiale strukturer som i stor grad omhandler makt og sosiale hierarkier. Og til slutt, hvordan individene på feltet forholder seg til sin rolle og posisjon i det tekniske og det sosiale.

Smittevernet utfordrer universitetets formelle eksistens, beredskap blir en midlertidig dominerende institusjonell logikk som endrer maktstrukturene og flere sentrale praksiser legges over i digitale former for å "løse problemet". Hva skjer da når det problemet ikke lenger er aktuelt? Helt spesifikt kan en si det allerede har forekommet endringer i de tekniske strukturene gjennom opprusting av både materielle og digitale ressurser til å håndtere de endrede betingelsene og det problemet koronapandemien representerer for systemet. Når problemet forsvinner står fortsatt løsningene igjen, og selv om de kanskje ikke vil brukes på samme måte er de likevel tilgjengelige. Det samme gjelder kompetansen, kunnskapen og erfaringene som følger med periodens endringer, derav også mentale skjema for handling (Thornton et al., 2012).

I fremtidig problemløsning og sensemaking vil det derfor ligge flere alternativer til grunn som kan anvendes aktivt og potensielt også utvikles videre. Nye løsninger, ny kunnskap, nye erfaringer som skaper grunnlag for betydelig utvikling. Som nevnt helt innledningsvis antas det å finnes en innovasjonslogikk på feltet, en logikk som man i lys av koronapandemien også kan regne med at har blitt forsterket. For det at en praksis er stabil over lang tid betyr ikke nødvendigvis at det er den eneste gode løsningen, det trenger ikke engang å bety at det er en *god* løsning. De faglige viser en tydelig ansvarsfølelse overfor universitetets formelle strukturer, samtidig en vitenskapelig identitet som blant annet legger fokus på “den beste formen for undervisning”. I lys av denne forståelsen vil sannsynligvis nyetablerte løsninger som oppleves som verdifulle og funksjonelle for universitetets prosjekt videreføres i fremtidig praksis. Den midlertidige beredskapslogikken kan sånn sett tenkes å ha ristet løs et system som var delvis fastkjørt i egen reproduksjon.

Hvis nye verktøy og delvis endret praksis forblir stabilt som resultat av universitetets anvendelse av dem kan en snakke om grunnlag for betydelig endring i organisasjonens strukturer. Når praksisen endrer seg finnes det også muligheter for at kulturen, de interne identitetene og derav også de sosiale strukturene endrer seg. Strukturene regnes som gjensidig avhengige og enslig endring tenkes å være lite sannsynlig i kjølvannet av koronapandemiens omfattende effekt (Thornton et al., 2012). Om eksempelvis flipped classroom blir permanent forelesningspraksis kan det også endre relasjonen mellom faglige og studenter.

Avlutningsvis i intervjuene stilte jeg spørsmål om hva folk trodde ville være utfallet av denne perioden. Ingen ville si at undervisningen kom til å forbli heldigitalisert, men det de fleste derimot forventer er *hybriden*. Som en av de administrative påpekte handler dette om at løsningen er etablert, “for nå har vi vist at vi kan tilby et digitalt alternativ og da kan vi ikke gå tilbake på det”. En del av studentene og forsåvidt også ansatte, påpekte at det finnes noe verdifullt i det digitale alternativet. Tilgjengelighet, fleksibilitet og produksjon av digitale ressurser er alle elementer som kan representere positive muligheter for både strukturen og aktørene som produserer den. Samtidig har også disse mulighetene implikasjoner som på sikt kanskje endrer måten universitetet løser sitt samfunnsoppdrag.

6.0 Konklusjon

Det foregående kapitlet har besvart studiens fire forskningsspørsmål, men problemstillingen som er bakgrunnen for disse må også besvares. Så hva er koronapandemiens konsekvenser for undervisningen ved universitetet i Oslo? Koronapandemien har utgjort et skifte i samfunnet som har hatt direkte og praktiske konsekvenser for undervisningen ved UiO. Eksisterende universitetspraksis som forelesninger og seminarundervisning ble som konsekvens av pandemien og smittevern lagt over på digitale flater over natten. Hjemmekontoret ble det nye universitetet og Zoom ble den nye forelesningssalen.

Perioden med pandemi og sosial nedstenging har vært krevende for alle involverte, men særlig de faglige ansatte og studentene i denne studien vektlegger tap av innhold når universitetet som møtested og sosialt felt ikke er tilgjengelig. Spontan aktivitet på feltet, som samtaler i pausene, tilfeldige møter i gangene og lignende, tillegges sentrale funksjoner som både informasjonsdeling og kunnskapsutvikling. Et funn er også at en del av studentene er avhengige av å kunne opparbeide gode relasjoner til medstudenter med mulighet til støtte, motivasjon og intern regulering i mindre studentgrupper. Mangler eller endringer i sosiale feltet virker derav å gå utover motivasjonen. Sosial motivasjon introduseres som en aktuell driver og motivator for faglig og sosial aktivitet på universitetet. Motivasjonsformen tenkes å oppstå som resultat av sosialisering som grunnleggende funksjon og mekanisme på feltet, samt internalisering av felles kunnskapsutvikling. Studien konkluderer med at den faglige siden av universitetets prosjekt, herunder utdanning og forskningspraksis består av en gjensidig avhengighet mellom praksis i den formelle organisasjonen og aktivitet på det sosiale feltet. Når det sosiale feltet og dets funksjoner blir sterkt begrenset under pandemien, har det også konsekvenser for effektiviteten av den formelle praksisens funksjoner.

Tendensen til gjensidig avhengighet mellom funksjonene på mikro og mesonivået i universitetets verdiproduksjon tenkes å reflektere en del av samspillet mellom vitenskapslogikk og markedslogikk. Med den frie og autonome vitenskapen kommer det også kultur for samhandling, hierarki og en rekke forventninger til gjensidig avhengighet og ansvar i den enkelte (Tjora, 2019). I tillegg tenkes det å eksistere en markedslogikk med tendenser til New Public Management, som del av det som muliggjør organisering av en så stor samfunnsinstitusjon og som legger føringer for den formelle praksisen. Begge logikkene

har føringer for organisering, og der den ene mister legitimitet, tar den andre over. Dette reflekteres også i analysens funn, da det sosiale feltet tar over, der den formelle undervisningen og kommunikasjonen ikke strekker helt til. Uten den formelle praksisen i universitetets lokaler mangler en funksjonene i det sosiale feltet og uten dette mister en del av den formelle praksisen sin effektivitet.

Motsetninger mellom vitenskapslogikkens fokus på vitenskapelig autonomi og markedslogikkens styring av universitetets ressurser skaper et tilsynelatende stabilt spenningsforhold, noe som i en normalsituasjon gjør endringer på feltet særdeles utfordrende. Dette kan knyttes opp mot makt og rollefordeling i sosiale strukturer, samspillet med tekniske strukturer, og hvordan universitetets aktører både påvirkes av og er med på å reproducere stabilitet mellom disse. Under koronapandemien blir strukturene og spenningsforholdet mellom disse logikkene satt til side til fordel for en beredskapslogikk som tar sikte på å imøtegå problemene som oppstår i denne perioden. Det legitimerer et maktskifte som tilrettelegger for raske beslutninger og endring systemet ellers ville brukt lang tid på å gjennomføre. Endringene som da innføres bryter med tidligere etablerte praksiser, skaper ubalanse i organisasjonens funksjoner og tvinger organisasjonens aktører til å tenke nytt, lære noe nytt, tilegne seg ny kunnskap og produsere nye ressurser.

Når vi har lagt pandemien bak oss står kunnskapen og løsningene igjen. Ringvirkningene av koronapandemiens praktiske konsekvenser tenkes derav å kunne utgjøre reelle endringer; ikke bare i perioden med pandemi, men også i hvordan undervisning og forsåvidt også en del av organisasjonens strukturer organiseres i fremtiden. Hvordan dette kommer til å se ut faller dog utenfor denne studiens grep og vil avhenge av hvordan periodens løsninger og kunnskap videreføres av universitetets aktører.

Dytten vi trengte?

Det er enkelt å innta en negativ holdning til alt som kan ha den minste tilknytning til koronapandemien, og som mangeårig UiO student er jeg kanskje også ekstra tilhenger av “sånn ting var”. Men som flere informanter påpekte var koronapandemien kanskje dytten universitetet trengte for at det skulle skapes handlingsrom og aksept rundt innovasjon og utvikling. For *sånn det alltid har vært gjort* og tradisjonelle løsninger betyr ikke nødvendigvis den beste løsningen. De nye verktøyene tilrettelegger for økt fleksibilitet og

tilgjengelighet til undervisning og læringsressurser. Dette er endringer som på mange måter kan ansees som særdeles positive for flere, og som også utgjør en reell endring av tilgjengelighet til høyere utdanning i samfunnet generelt. En hybrid undervisningsløsning gjør det for eksempel lettere å kombinere studier og familie, eller å studere og samtidig være i jobb. Samtidig bør en kritisk vurdere hvilke konsekvenser en eventuell hybrid vil ha på universitetets prosjekt og samfunnsoppdrag

Den gjensidige avhengigheten mellom det formelle versus det uformelle og det sosiale ved en universitetsutdanning er en av denne studiens tydeligste og viktigste funn. Som grunnidé i den teoretiske modellen og de fleste endringsteorier kommer sjeldent en enkelt endring alene. For eksempel, om det blir tilbudt digitale alternativer til all undervisning og eksamensavvikling, skal det da gå an å ta en hel universitetsutdanning uten å tilbringe en eneste time på universitetet, uten å tilbringe en eneste time i det sosiale miljøet? Og, om en fjerner den tradisjonelle forelesningen, hva skjer med rollen til de faglige? Hva skjer da med studentenes forhold til de faglige? Settes det da enda høyere krav til studentenes evne til å organisere egne læringsmiljø, lære selv og fordøye enorme mengder pensum? Og forsvinner ikke da også en del av selve utdanningen? Dette blir kanskje vel mange åpne spørsmål, men med utgangspunkt i denne studiens funn og konklusjon burde ikke disse spørsmålene tas lett på i fremtiden. Gjør en det digitale til et alternativ for all undervisningspraksis kan en risikere at en universitetsutdanning blir noe helt annet enn hva det tradisjonelt har bestått av. Særlig siden tilegnelse av de institusjonelle logikkene, kultur og identitet i academia tenkes å være delvis avhengig av aktivitet på det sosiale feltet, møtestedet universitetet.

En hybrid løsning til all undervisning er likevel bare *ett* alternativ og på mange måter kan en også se de positive effektene av perioden. Uavhengig av hvordan endringene vil utspille seg i kjølvannet av koronapandemien kan det virke som koronapandemien og krisen har evnet å riste noen av strukturene som tidligere var begrensende for universitetets utvikling. Om en nå benytter seg av dette handlingsrommet kan det ha sterk positiv innvirkning på systemets evne å både tilpasse seg og benytte seg av innovasjon og utvikling i fremtiden.

6.1 Studiens funksjon og begrensninger

Studiens deskriptive form, omfang og tidsramme medfører nesten flere spørsmål enn den besvarer, og på mange måter ville et longitudinelt studie vært den ideelle metoden for å belyse pandemiens konsekvenser for undervisningen på universitetet. Samtidig regnes denne studiens funn å gi verdifull innsikt i både hvordan perioden oppleves av organisasjonens aktører, samt fenomenologisk innsikt i hvordan en endring i samfunnet tenkes å kunne skape ringvirkninger og betydelig endring tradisjonelt stabile strukturer.

I lys av studiens empiri bygges det også innsikt i hvordan UiO fungerer som organisasjon. Selv som en av Norges største universiteter, hvorav en kan forvente høy grad av kontroll og målstyring for kvalitetssikring og kontinuitet, viser det seg å være flere funksjoner som kan tillegges det uformelle sosiale feltet som organisasjonen representerer. I tillegg antyder studiens empiri at, tross forsøk på standardisering av kommunikasjon, oppgaveløsning og lignende, flere faglige fremdeles er svært autonome og aktive i produksjonen av egen arbeidssituasjon. Man kan som sagt ikke diktere en akademiker, men en akademiker kan lære. Her ligger noe av verdien i organisasjonen, i samfunnsinstitusjonen UiO, men også en del av hinderet om systemet ikke tilrettelegger for endring og utvikling.

Organisasjonens verdiproduksjon og på sett og vis også stabilitet ligger således i spenningsfeltet mellom kontroll og frihet, struktur og kultur. Skal en da oppnå betydelige endringer og innovativ utvikling av selve organisasjonen krever det enten svært tydelig ledelse, noe en må regne med vil møte mye motstand i en normalsituasjon. Eller, ytterligere tilrettelegging for mobilisering av organisasjonens aktører, hvorav en prøver å fasilitere et skifte i fagmiljøenes fokus mot et felles mål. Dette regnes likevel som en forenkling av virkeligheten med tanke på systemets kompleksitet. Motstand mot endring omhandler ikke nødvendigvis at en ikke at all endring er uønsket, men når åtte fakulteter blir til ett universitet ser vi at en får ting til å skje.

Studiens utvalg har sine begrensninger. For selv om store deler av analysen snakker om universitetet som helhet er utvalget kun basert på intervju med studenter og ansatte tilknyttet to bachelorprogrammer. At det finnes variasjon og avvik fra denne studiens funn i organisasjonen som helhet regnes som høyst sannsynlig. Ser en tilbake til Flyvbjergs (2006) resonnement rundt eksempelets makt i bruk av casestudier tenkes likevel denne studien å

bygge viktig innsikt i universitetet som organisasjon og effekten av koronapandemien i dette systemet. En mulig kritikk som potensielt kan rettes mot denne studiens metodiske grep er hvorvidt den presenterer objektive resultater, særlig siden jeg selv tilhører denne organisasjonen som student. I denne sammenheng rettes fokuset mot det positive aspektet med denne rollen, hvorav organisasjonen og systemet heller blir unikt tilgjengelig for meg som student på universitetet. Målet var heller aldri å produsere en generaliserbar studie, men heller å skape verdifull innsikt i avviket koronapandemien representerer og dets konsekvenser for undervisningen ved UiO.

Det teoretiske rammeverket regnes også som verdifullt i seg selv. Det er på ingen måte et originalt rammeverk, men i lys av den teoretiske sammensetningen underbygger denne studiens resultater verdien av å se på sammenhengen mellom forskjellige analysenivåer når en ser på endring i organisasjoner (Tjora & Scambler, 2009). En eventuell svakhet i modellen slik den er brukt her, er at makronivået og de institusjonelle omgivelsene forblir et delvis teoretisk konstrukt som det ikke vies for mye oppmerksomhet til å underbygge. Det å faktisk belyse dette feltet, de dominerende institusjonelle logikker tilknyttet universitetets organisering empirisk, ville eksempelvis kreve sammenligning av flere universiteter, et annet perspektiv både metodisk og teoretisk. Samtidig er makroperspektivet og teoretiske forståelser av institusjonelle omgivelser inkludert nettopp fordi koronapandemien representerer en så unik mulighet til å gjøre dette, å innta den vinklingen for å studere og diskutere en samfunnsinstitusjon i lys av et helt tydelig eksogent sjokk og skifte i makronivået.

6.1.1 Veien videre

Det er mye som tyder på at koronapandemiens konsekvenser ikke har hatt positiv effekt på de aktørene jeg har snakket med, men jeg vil være tydelig på at dette tilknyttes situasjonen og betingelsene, ikke universitetets håndtering av krisen. Om noe så har UiO som organisasjon utvist evne til stor tilpasningsdyktighet både med tanke på systemet og aktørenes innsats. Dette illustrerer effekten av en felles målsetning og effektiv mobilisering når betingelsene tilrettelegger for det. At denne typen endringsdyktighet skulle forekommet i en normalsituasjon regnes som usikkert på det beste. Likevel regnes det å gjennomføre et så omfattende skifte, dugelig vellykket, i et vanligvis tregt system som admirabelt. Hvordan

universitetet som organisasjon evner å håndtere dette skiftet og utnytte ressursene det har produsert i senere tid gjenstår å se.

Hvordan universitetet ser ut i fremtiden, hvor stor innvirkning denne perioden har hatt på de ansatte, på studentenes utvikling, læringsutbytte, psykiske helse og fremtidens undervisningspraksis forblir ubesvart i denne studien. Samtidig regnes dette som fremtidige kunnskapsfelt jeg håper denne studien har vært med å legge grunnlaget for. Både psykologien, utdanningsvitenskapen, sosiologien og øvrige kalles derfor aktivt til oppfølging. Studien representerer sånn sett en åpning eller skraping i overflaten på en enorm samfunnsendring vi vil kunne observere ringvirkningene av i mange år fremover.

Antall ord: 29 659

Litteraturliste

- Abrahamsen, E. B., Selvik, J. T., Moen, V. & Kvaløy, J. T. (2020). Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger. En studie fra Universitetet i Stavanger. *Uniped* 43, 298–311.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-03>
- Album, D., & Westin, S. (2008) Do Diseases Have a Prestige Hierarchy? A Survey among Physicians and Medical Students. *Social Science & Medicine* (1982), 66(1), 182–188.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.07.003>
- Alcock, J. E., & Sadava, S. W.. (2014). *An introduction to social psychology: Global perspectives*. Los Angeles: SAGE.
- Aasaaren, G. og Sveen, S. L. (2020, 16. september). Flere forelesninger uten digitalt alternativ - ikke godt nok. *Universitas*. Hentet fra:
<https://universitas.no/nyheter/67362/flere-forelesninger-uten-digitalt-alternativ-ikke/>
- Bazaz, R., Killingberg, K., Tjørhom, V. & Misje, T. S. (2021, 26. april). Studentundersøkelse: nær halvparten svarer at de har alvorlige psykiske plager. *NRK*. Hentet fra:
https://www.nrk.no/norge/studentundersokelse_-naer-halvparten-svarer-at-de-har-alvorlige-psykiske-plager-1.15464686
- Bennich-Björkman, L. (2016). Academic freedom: an ultra-modern principle with old roots. *Philosophy of Education (Online)*, 18 (1), 125–135.
<https://doi.org/10.31874/2309-1606-2016-18-1-125-135>
- Blaikie, N., & Priest, J. (2019). *Designing social research : The logic of anticipation* (3rd ed.). Cambridge, UK: Polity Press.
- Bogler, R., & Somech, A. (2002). Motives to Study and Socialization Tactics Among University Students. *The Journal of Social Psychology*, 142 (2), 233–248.
<https://doi.org/10.1080/00224540209603897>
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (Collier, P. Overs.). Cambridge: Polity Press.
- Clegg, S., Courpasson, D., & Phillips, N. (2006). *Power and organizations*. London: SAGE Publications Ltd.
- Cohen, M. D., March, J. G. , & Olsen, J. P. (1972) A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly* 17(1), 1–25.
<https://doi.org/10.2307/2392088>

- Finnset, K. A.. (2020, 8. september). Frykter permanent omorganisering. *Uniforum*. Hentet fra: <https://www.uniforum.uio.no/nyheter/2020/09/Frustrasjon%20over%20IT-omorganisering.html>
- Fligstein, N. (2001). Social Skill and the Theory of Fields. *Sociological Theory*, 19(2), 105–125. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00132>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *SAGE Qualitative Research Methods*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Friedland, R. (2009). The Endless Fields of Pierre Bourdieu. *Organization (London, England)*, 16(6), 887–917. <https://doi.org/10.1177/1350508409341115>
- Gagné, M. & Deci, E. L. . (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Haldar, M. Engebretsen, E. & Album, D.. (2016). Legitimizing the illegitimate. *Health*, 20(6), 559–577. <https://doi.org/10.1177/1363459315596798>
- Hunter, P. (2015). The virtual university. *EMBO Reports*, 16(2), 146–148. <https://doi.org/10.15252/embr.201440016>
- Kvale, S. & Brinkmann, S.. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Anderssen, T., & Rygge, J. Overs.). (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lenger, A. (2018). Socialization in the Academic and Professional Field. *Historical Social Research*, 43 (3 (165)), 39–62. <https://doi.org/10.12759/hsr.43.2018.3.39-62>
- Luthans, F., & Stewart, T. I. (1977) A General Contingency Theory of Management. *The Academy of Management Review* 2 (2), 181–95. <https://doi.org/10.2307/257902>
- Matematisk-naturvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo. (u.å) Organisasjon. Hentet fra: <https://www.mn.uio.no/om/organisasjon/>
- Micelotta, E., Lounsbury, M., & Greenwood, R. (2017). Pathways of Institutional Change: An Integrative Review and Research Agenda. *Journal of Management*, 43(6), 1885–1910. <https://doi.org/10.1177/0149206317699522>
- Mikkelsen, S. (2019, 12. mars). Målstyring er et fantastisk verktøy, men det brukes feil. *Universitetsavisa*. Hentet fra: <https://www.universitetsavisa.no/politikk/malstyring-er-et-fantastisk-verktoy-men-det-brukes-feil/122892>
- Morrish, L. (2017). Academic identities in the managed university: Neoliberalism and resistance at Newcastle University, UK. *The Australian Universities' Review*, 59(2), 23–35. Hentet fra: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1157050>

- Narotzky, S., & Besnier, N. (2014) Crisis, Value, and Hope: Rethinking the Economy: An Introduction to Supplement 9. *Current Anthropology* 55(S9): 4-16.
<https://doi.org/10.1086/676327>.
- NOKUT. (2021) *Studiebarometeret 2020 - hovedtendenser* (Rapport nr. 1). Lysaker: NOKUT
- NOU 2014:5. (2014). *MOOC til Norge. Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oksholen, T. (2020, 6. juni). Vi ser så mye styringskåthet. *Universitetsavisa*. Hentet fra: <https://www.uniforum.uio.no/nyheter/2020/06/-vi-ser-sa-mye-styringskathet-.html>
- Osmundsen, K., Iden, J., & Bygstad, B. (2018). Hva er digitalisering, digital innovasjon og digital transformasjon? En litteraturstudie. *NOKOBIT: Norsk Konferanse for Organisasjoners Bruk av IT*, 26 (1). Hentet fra: <https://ojs.bibsys.no/index.php/Nokobit/article/view/532>
- Orlikowski, W. J. (1996). Improvising Organizational Transformation Over Time: A Situated Change Perspective. *Information Systems Research* 7(1). 63–92.
<https://doi.org/10.1287/isre.7.1.63>
- Rodríguez-Abitia, G., & Bribiesca-Correa, G. (2021). Assessing Digital Transformation in Universities. *Future Internet*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/fi13020052>
- Samfunnsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo. (u.å) Organisasjon. Hentet fra: <https://www.sv.uio.no/om/organisasjon/>
- SHoT. (2021). Om undersøkelsen. <https://studenthelse.no/om-undersokelsen>
- Sivertsen, B. (2021). *SHoT - tilleggsundersøkelse 2021. Studentenes helse- og trivselsundersøkelse: Hovedrapport*. Norge: Folkehelseinstituttet. Hentet fra: <https://sioshotstorage.blob.core.windows.net/shot2018/SHOT2021.pdf>
- Sjøli, H. P. (2016, 31. mars). Kommentar: Visjonenes tyranni. *VG*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/22kzr/kommentar-visjonenes-tyranni>
- Solbrekke, T. D., & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped* 41(03). 229–45. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05>
- Stensaker, B. (2015) Organizational Identity as a Concept for Understanding University Dynamics. *Higher Education* 69 (1), 103–15.
<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9763-8>
- Strand, H. K. (2021, 20. januar). UiO-rector: - Nå må vi tenke på studentene. *Khrono*. Hentet fra: <https://khrono.no/uio-rector--na-ma-vi-tenke-pa-studentene/547730>
- Thornton, P. H., Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). *Introduction to the Institutional Logics Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- Thelen, K. (1999). Historical Institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, 2(1), 369-404. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.2.1.369>
- Torgersen, H. (2021, 22. januar). Fra stryk til A med digital undervisning. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/rogaland/student-gjor-det-bedre-med-digital-undervisning-1.15322457>
- Townley, B. (1997). The Institutional Logic of Performance Appraisal. *Organization Studies* 18 (2), 261–85. <https://doi.org/10.1177/017084069701800204>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2019) Nødvendigheten av en universitetskamp. I A. Tjora (red.), *Universitetskamp (15-44)*. Oslo: Spartacus Forlag AS / Scandinavian Academic Press.
- Tjora, A. H., & Scambler, G. (2009) Square Pegs in Round Holes: Information Systems, Hospitals and the Significance of Contextual Awareness. *Social Science & Medicine* 68 (3), 519–525. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.11.005>.
- Universitetet i Oslo. (2021, 3.mars). Uio i tall. Hentet fra: <https://www.uio.no/om/tall-og-fakta/uio-i-tall/>
- Universitetet i Oslo (u.å. a). Strategi 2030. Hentet fra: <https://www.uio.no/om/strategi/strategi-2030/>
- Universitetet i Oslo. (u.å. b). Digital undervisning. Hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/digital-undervisning/>
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. . (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3), 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. . (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Weick, K. E., & Quinn R. E.. (1999) Organizational Change and Development. *Annual Review of Psychology* 50 (1), 361–386. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.361>

Winqvist, B. (2020, 14. oktober). Jeg kommer ikke til å ta eksamen. *Universitas*. Hentet fra: <https://universitas.no/nyheter/67500/jeg-kommer-ikke-til-a-ta-eksamen/?fbclid=IwAR1qRl0tIWv-4Ej6HE97-w2PU3RFQp0Bp11208pI2yEwI0pARk2pbsuwmc>

Øvrelid, E., Grøttum, P. & Westbye, H. . (2020). Digital strategies in Higher Education: A comparative study of digitalisation at law and medicine. *European Journal of Higher Education IT*. Hentet fra: https://www.eunis.org/download/2020/EUNIS_2020_paper_14.pdf

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt

Vedlegg 1

Semistrukturert dybdeintervju: Ansatte

Velkommen - informasjon om prosjektet, gjennomgang av samtykkeskjema og besvarelse av eventuelle spørsmål.

Del 1: Introduksjon

1. Hva er din rolle på universitetet?
 - a. Hvor lenge har du hatt denne stillingen?
 - b. Klarer du å gi en kort oppramsing av hva som inngår i den rollen/stillingen du har?

Del 2: Korona-stenging

1. Hva skjedde 12. mars 2020 og perioden etter denne dagen?
 - a. Hvordan ble informasjonen gitt?
 - b. Hvordan reagerte folk?
 - c. Hvordan ble det fulgt opp?
 - d. Og etter dette?
 - e. Hvordan ble digital undervisning introdusert?
 - f. Hvilke konsekvenser fikk denne endringen for ditt arbeid som helhet?
 - g. Hva skjer når du ikke lenger kan bruke universitetets lokaler?
2. Hvordan har det gått med overgangen til digital undervisning? / Digitale møteformer og hjemmekontor?
3. Hvilken effekt vil du si det har å møtes ansikt til ansikt versus å møtes over en skjerm?
4. Hvordan synes du universitetet har håndtert krisen? Kunne noe vært bedre?

Del 3: Digitale løsninger generelt

1. Er du komfortabel med å jobbe med digitale løsninger?
2. Hvilke digitale løsninger er du vant til å bruke?
3. Hvordan påvirker disse ditt arbeid?

Kommunikasjon med studenter (Kun faglige ansatte)

1. Hvilken relasjon har du til studentene du underviser på bachelor?
 - a. Eksempel: er du vant til mye direkte kommunikasjon eller går det som regel i beskjeder gjennom f.eks. canvas?
 - b. Hvorfor gjør du det på denne måten?
 - i. Hvilken verdi er det i denne måten å kommunisere på?
 - ii. Synes du det burde være annerledes?

Del 4: Framtiden for digitale løsninger

1. Om koronapandemien aldri kom og man ikke hadde blitt “tvunget” på den samme måten til å bruke mer digitale former for undervisning, hvordan ville du stilt deg til det da?
2. Hvordan mener du digitaliseringen som foregår uavhengig av Korona påvirker UiO og din rolle på universitetet?

Del 5: Avslutningsvis

1. Avsluttende oppfølgingsspørsmål
2. Hvilke konsekvenser tror du denne perioden vil ha for universitetet i fremtiden?
3. Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Repetisjon av rettigheter, veien videre og takk for oppmøtet.

Vedlegg 2

Gruppeintervju: Studenter

Velkommen - informasjon om prosjektet, gjennomgang av samtykkeskjema og besvarelse av eventuelle spørsmål.

Del 1 Korona-stenging:

1. Hvilke konsekvenser hadde nedstengingen av universitetet og omleggingen til digital undervisning for dere studenter?

Del 2 Digitale løsninger:

1. Hvilke styrker/svakheter ser dere i digital undervisning?
 - a. Hvordan kunne denne formen for undervisning blitt bedre?
2. Hvilken funksjon har universitetets lokaler vanligvis?

Del 3 Framtiden for digitale løsninger:

1. Om koronapandemien aldri kom og man ikke hadde blitt “tvunget” på den samme måten til å bruke mer digitale former for undervisning, hvordan ville dere stille dere til det da?
2. Sett vekk fra digital undervisning, hva synes dere om andre digitale plattformer på universitetet som Canvas, Inspira og lignende?
3. Hva tror dere blir konsekvensen av koronapandemien for UiO i fremtiden?

Avslutningsvis:

1. Er det noe mer dere ønsker å tilføye?

Repetisjon av rettigheter og veien videre - takk for oppmøtet

Vedlegg 3

Informasjonsskriv og samtykkeskjema:

Vil du delta i forskningsprosjektet - Digitalisering av UiO:
En kvalitativ analyse av Covid-19s konsekvenser for universitetets
organisering?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bygge kunnskap om hvordan Universitetet i Oslo's organisering har blitt påvirket av corona-pandemien og tvungen digitalisering. I dette skrivet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette studiet er å bygge innsikt i hvordan digitalisering av universitetets funksjoner påvirker arbeidsforhold for faglige og administrative ansatte, samt hvordan det påvirker studentenes opplevelse av universitetet. Dette er i sammenheng med min master i sosiologi og vil fokusere på organisatoriske og sosiale aspekter ved den høyst uvanlige situasjonen covid-19 pandemien har medført for universitetet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg, Ida Nordstrand Poppe, er ansvarlig for prosjektet som helhet. Fremgang og utvikling vil følges opp av veileder, Lars Erik Kjekshus som er professor ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, UiO.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å belyse min problemstilling har jeg valgt ut 2 studieprogrammer ved Universitetet i Oslo, hvorav en av dem er din arbeidsplass. Jeg ønsker å snakke med både faglige og administrative ansatte, samt studenter, for å bygge et helhetsbilde av en høyst uvanlig situasjon. Du er utvalgt som representant for en av disse utvalgs-gruppene og jeg håper du har mulighet til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta på et intervju som varer i ca 1 time. Det anbefales altså å beregne minst 1 time til intervjuet da litt tid kan forsvinne i formaliteter

og oppsett. Opplysningene som fremkommer under intervjuet registreres ved hjelp av lydopptak og notater underveis. Om du er ukomfortabel med opptak av intervjuet bes du om å gi beskjed om dette.

Intervjuet vil inneholde spørsmål om:

- Digitalisering
- Din arbeid/studiehverdag før og etter covid-19
- Organisering av universitetet og effekten av digitale verktøy

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Den eneste som vil få innsikt i lydopptak fra intervjuet er jeg selv. Veileder ved UiO kan ved behov få innsyn i transkriberte data som blir de-identifisert* i forkant. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene fra intervjuet vil bli lagret på G-suite** UiO som er sikret av Google eller krypterte servere som kontrolleres og sikres av UiO. Den ferdige rapporten kan inneholde direkte sitater fra intervjuet, men disse vil anonymiseres så sitater og opplysninger ikke kan spores tilbake til deg som person.

*de-identifiserte data betyr at all direkte identifiserende informasjon er fjernet fra dokumentet.

** G-suite er en drive funksjon som er forhandlet frem mellom UiO og Google - denne vurderes som sikker og godkjent for databehandling av UiO

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021. Etter endt prosjekt vil personopplysninger og lydopptak slettes. Om personopplysninger skal oppbevares eller behandles etter prosjektslutt vil det bli bedt om nytt samtykke fra hver enkelt informant.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Ida Nordstrand Poppe**, på e-post idanp@student.sv.uio.no eller telefon: 91 99 94 53
- Lars Erik Kjekshus, Professor - Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo. Epost: l.e.kjekshus@sosgeo.uio.no
- Roger Markgraf-Bye, personvernombud ved Universitet i Oslo. Epost: personvernombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Digitalisering av UiO - En kvalitativ analyse av Covid-19s konsekvenser for universitetets organisering*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i forskningsintervju
- At det blir gjort opptak av intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 25. Juni 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)