



# Digitale kompetencer til universitetsundervisere

## Hvordan understøtter organisationen kompetenceudvikling?

---

Annette Q Pedersen, Københavns Universitet, TEACH

Julie Marie Isager, Københavns Universitet, TEACH

### Abstract

Det europæiske framework DigCompEdu beskriver den individuelle undervisers digitale kompetencer, og trods det anvendte Københavns Universitet frameworket i 2020 til en eksplorativ undersøgelse af, hvordan universitetet som organisation understøtter digital kompetenceudvikling. Formålet med denne øvelse var at undgå, at kompetenceudvikling bliver et individualiseret problem. Denne artikel beskriver dette arbejde og undersøger som casestudium, hvad resultatet bliver, når pædagogiske e-læringskonsulenter og systemejere bruger et individorienteret framework som DigCompEdu som analytisk værktøj. På baggrund af cases rekonstrueret fra noter, referater og observationer konkluderer vi, at frameworkets fokus på den individuelle underviser fastholder fokus på slutbrugeren for de understøttende enheder i organisationen, og at kortlægninger kan identificere, hvordan organisationen vægter sine kursus- og IT-systemtilbud i forhold til lokal uddannelseskultur. Det kan give konsulenter og systemejere en mere proaktiv rolle og hjælpe med at skabe overblik over et felt, der ofte er uoverskueligt og efterlader den individuelle underviser med en udfordrende navigationsopgave.

### English abstract

The European framework DigCompEdu describes the digital competencies of an individual teacher, however the University of Copenhagen used the framework in 2020 to explore, how the university as an organization supports digital competencies development.

The purpose of this exercise was to avoid competence development becoming an individualized problem. This article describes this work and examines, as a case study, results when educational e-learning consultants and system owners use an individual-oriented framework such as DigCompEdu as an analytical tool. Based on cases, reconstructed from notes, minutes and observations, we conclude that the framework's focus on the individual teacher maintains the focus on the end user for the supporting units in the organization, and that mapping can identify how the organization weights its course and IT system offerings in relation to local educational culture. This can allow consultants and system owners to take on more proactive role and help create a better overview of an otherwise complex field, thereby helping teachers navigate it.



## Introduktion

I en mere og mere digital verden er behovet for digitale underviserkompetencer også stigende. Universitetsundervisere forventes at være, eller blive, digitalt kompetente, og mange universitetsundervisere er også selv opmærksomme på deres kompetenceudviklingsbehov på det digitale område (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022; Mercader & Gairín, 2020).

Universiteterne har ambitioner og digitale strategier på undervisningsområdet. De vil gerne tilbyde tidssvarende undervisning, der gør brug af relevante digitale redskaber og metoder – og uddanne digitalt kompetente studerende (Rektoratet KU, 2017; Aarhus Universitet, u.å.). Selv om strategierne udarbejdes med gode intentioner, inddragelse af alle relevante interessenter og følges op af støttende tiltag fra fx pædagogiske centre, så er der en klar risiko for at meget af ansvaret for 'mere digital undervisning' og 'flere digitale undervisningskompetencer' ender hos den enkelte underviser. Den enkelte underviser forventes at udvikle sine kompetencer og sin undervisningspraksis. Hvad enten de digitale strategier affødes af udefrakommende krav, politiske eller interne ønsker skal strategierne omsættes til praksis, og dette udmønter det sig ofte i forskellige indsatser eller projekter, der er rettet mod underviserne. Det kan fx være højere krav til brugen af LMS-kursusrum, krav om brug af undervisningsportfolio ved MUS, kursustilbud fra pædagogiske centre osv. Selv om der er ledelsesopbakning, og der følges op lokalt fx på fakulteter, institutter eller fag, så bliver det i sidste ende ofte den enkelte underviser, der skal gøre noget for at leve op til nye krav eller prioritere at tage imod kursustilbud. Det risikerer at presse allerede travle forskere og undervisere endnu mere, og den digitale kompetenceudvikling bliver endnu et aspekt, den enkelte skal finde tid og overskud til – ofte i konkurrence med andre forpligtelser og andre strategiske indsatser om udvikling af fx innovationsundervisning eller forskningsbaseret. Så trods gode intentioner er der en risiko for, at det måske bliver ved de gode intentioner – eller kun sker i det omfang den enkelte har tid, overskud og interesse i at udvikle egne digitale kompetencer.

Det rejser det generelle spørgsmål om, hvorvidt ansvarsbyrden kan fordeles bedre mellem individ og institution. Eller hvordan institutionen kan tilbyde individet passende muligheder og ressourcer til at tilegne sig de ønskede kompetencer (Madelung, 2022). De pædagogiske centre, e-læringsenheder og lignende får ofte den reaktive rolle at hjælpe med at implementere strategier og projekter, tilbyde relevante kurser og på anden vis støtte underviserne fx med tilbud om sparring og relevante hjælperessourcer, værktøjskasser osv. Her er en fare for, trods gode intentioner, blot at blive en udførende instans for en top-down indsats, og i stedet for at hjælpe, blot bidrage til at presse underviserne yderligere. Det er den individuelle underviser, der skal tilegne sig flere digitale undervisningskompetencer til sin undervisningspraksis – men der er en spænding mellem individet og organisationens ansvar for, at det sker.

Denne problemstilling var udgangspunktet for det 3-årige EU-projekt "Competencies for Universities - using Technology in Education" (CUTE), der fra 2019-2022 arbejdede med digital kompetenceudvikling til universitetsundervisere set fra et organisatorisk perspektiv (Københavns Universitet, 2019). Projektet udforsker mulighederne for at skabe bedre organisatorisk understøttelse af underviserens digitale kompetenceudvikling med udgangspunkt i The European Framework for Digital Competence for Educators (DigCompEdu). DigCompEdu frameworket beskriver, hvilke typer kompetencer en digitalt kompetent underviser bør have og det definerer niveauer inden for hvert kompetenceområde. CUTE-projektet har taget udgangspunkt i denne definition af individuelle kompetencer og derfra hævet blikket til et organisatorisk niveau. Projektet tager således udgangspunkt i et framework, der er formuleret på individniveau og bruger det som udgangspunkt for organisationens undersøgelse af rammerne for digital kompetenceudvikling. Dette valg er begrundet i et ønske om at tage udgangspunkt i de kompetencer, der skal udvikles – for derfra at se på, hvordan organisationen bedst kan understøtte dette. Øvelsen er dermed en parallel til, at man i undervisningsplanlægningen tager udgangspunkt i hvilke læringsmål, de studerende skal opnå, frem for hvilke aktiviteter eller indhold, der skal indgå. Ved at vende perspektivet prøver CUTE-projektet således at sætte underviseren i centrum for den digitale kompetenceudvikling. Formålet med en sådan kortlægning er at identificere, hvad KU stiller til rådighed for at underviserne kan opnå en kompetenceudvikling. Kortlægning af blinde vinkler og evt. manglende tilbud er en forudsætning for senere at kunne forbedre det samlede tilbud til underviserne.

Der ligger en spænding i at bruge et individbaseret framework på organisationens mesoniveau – heri består både det nye og potentielt udviklende, og det er også et metodisk valg, der kan diskuteres. Fokus



for denne artikel er derfor, med udgangspunkt i CUTE-projektets udmøntning på KU, at undersøge, hvad der sker, når et individorienteret underviser-kompetenceframework bruges som analytisk værktøj til at identificere organisationens kompetenceunderstøttende tilbud. Artiklen vil vende tilbage til, hvilke problemstillinger det medfører at løfte et fælles europæisk framework ind i en universitetsorganisations politiske meso-niveau.

CUTE-projektets seks partnere, der på tværs af Europa har samme udfordringer, er gået eksplorativt til spørgsmålet om, hvorvidt organisationen ved hjælp af DigCompEdu kan gøre mere, eller andre ting, end de allerede tilbyder for at løfte mere af ansvaret for den digitale kompetenceudvikling. Ønsket har været at udforske og afprøve, hvordan et blik rettet mod universitetets mesoniveau – med brug af et systematisk framework – kan åbne for bedre organisatorisk understøttelse af den digitale kompetenceudvikling, og dermed løfte noget af byrden fra den individuelle underviser. Med mesoniveauet mener vi niveauet over den individuelle underviser. Dvs. enheder, der fungerer som udøvende lag som fx pædagogiske centre, systemejere og andre støttefunktioner i organisationen. Vi vil i det følgende beskrive forløbet på KU som cases.

Først vil vi i artiklen præsentere CUTE-projektet og frameworket DigCompEdu samt beskrive vores metodiske greb i casestudiet, hvorefter selve casebeskrivelserne følger. Efter opsamling af de særligt vigtige pointer i casen diskuterer vi de konkrete erfaringer med diskussionerne om DigCompEdu for derefter at reflektere over udbyttet af at anvende det individorienterede framework som organisationsanalytisk værktøj, og hvordan det stiller mesoniveauets muligheder for at agere både op og ned i hele organisationen fra individ- til ledelsesniveau.

## Baggrund

CUTE-projektet, som Københavns Universitet har deltaget i, og som casestudiet her har som sin genstand, er et tre-årigt EU-projekt ledet af KU med fem partnere, primært med deltagere fra pædagogiske centre og e-læringenheder på universiteter i Island, Irland, Spanien, Polen og Østrig. Formålet med projektet er tosidigt: Dels at arbejde med digital kompetenceudvikling på de lokale partneruniversiteter på baggrund af frameworket DigCompEdu, dels at udarbejde en værktøjskasse (CUTE Toolkit - CUTE Toolkit, u.å.), så andre institutioner efterfølgende kan gøre det samme. Projektets formål har været at undersøge, om DigCompEdu frameworket kan bruges til at kvalificere de deltagende universiteters arbejde med digitalisering af uddannelser og bibringe det nye/andre perspektiver i arbejdet som pædagogiske konsulenter, når det kommer til undervisernes digitale kompetenceudvikling. Derfor har tilgangen også været eksplorativ og eksperimenterende.

Projektarbejdet tager udgangspunkt i det, vi her vil definere som universitetets mesoniveau, bestående af pædagogiske centre, administrative enheder osv. I en stor organisation som KU kan disse enheder få en reaktiv rolle som udførende af strategiske tiltag, der kommer fra universitetets makroniveau: universitetets strategiske ledelsesniveau. Eksempler på sådanne strategiske tiltag kan fx være en indsats om 'et fokus på mere feedback' eller et 'kvalitetsløft til LMS-kursusrum'. I sådanne 'enkeltstiltag' bliver der ofte et fokus på at løfte den specifikke, givne opgave – fx ved at udarbejde materialer eller kursustilbud, der kan hjælpe de enkelte undervisere (som vi her vil definere som universitetets mikroniveau) med at løse netop dette problem fx give studerende mere feedback, eller skabe mere overskuelige LMS-kursusrum. CUTE-projektet interesserer sig for, om meso-niveauet kan indtage en mere proaktiv rolle og derved hjælpe med at aflaste den enkelte underviser på mikroniveauet.

CUTE-projektet har valgt at tage udgangspunkt i DigCompEdu frameworket, fordi fokus er udvikling af digitale *undervisningskompetencer*. CUTE-projektet har derfor taget udgangspunkt i et framework, der beskriver, hvad disse individuelle undervisningskompetencer er, for derfra at undersøge, hvordan organisationerne kan sørge for at understøtte og fremme udviklingen af disse kompetencer. Formålet med at bruge det individuelle kompetenceframework på et institutionelt niveau er at undersøge, hvordan organisationen skaber mulighed for, og understøttelse af, de digitale kompetencer, som den enkelte forventes af have/tilægge sig (et nedefra-og-op blik), – frem for at se på hvilke kursustilbud, infrastruktur, systemer osv. organisationen tilbyder i en oppefra-og-ned tænkning. Eller ved at



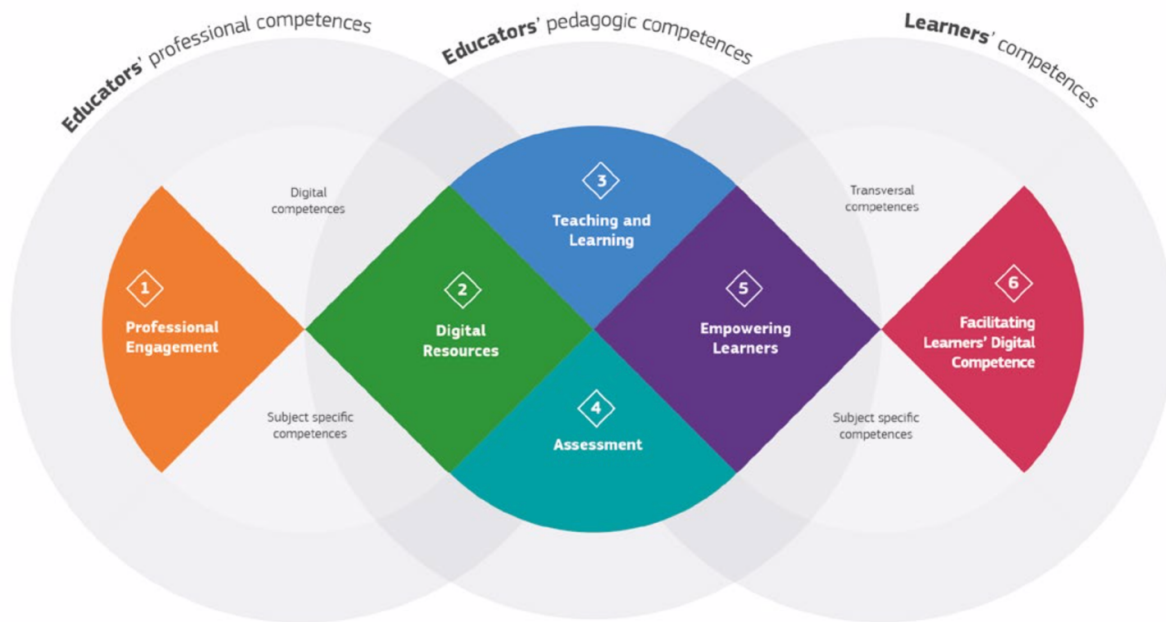
undersøge organisationens digitale modenhed på en stribe organisatoriske parametre, som kunne have kaldt på det beslægtede framework DigCompOrg (Kampylis et al., 2015), der ud over 'teaching & learning' og 'assessment' også beskriver fx lederskab og governance, digital infrastruktur, curriculumudvikling osv. Brugen af dette framework kunne have givet andre resultater, der også er relevante for digital transformation af organisationer. Men i dette projekt var vi netop interesserede i de individuelle digitale kompetencer hos universitetsunderviserne, og derfor er DigCompEdu det rette framework for at kunne vende blikket 'opad' og spørge: Hvis den enkelte underviser skal kunne disse ting i deres undervisning, hvordan kan organisationen så bedst støtte dem og hjælpe dem til at udvikle disse kompetencer? Det betyder ikke, at der ikke er brug for at anskue fx organisationernes digitale modenhed (med fx DigCompOrg), eller mere generelle digitale kompetencer hos alle ansatte, hvor det havde været mere oplagt at bruge fx borgerframeworket DigComp. Dette generelle framework beskriver digitale kompetencer for alle borgere og omfatter derfor mere almene aspekter som fx teknologiforståelse, sikkerhed på nettet, måske det man på dansk kan kalde digital dannelse.

## DigCompEdu-frameworket

Frameworket DigCompEdu er udarbejdet af forskere fra Europakommissionens fælles forskningscenter JRC og specificerer 22 kompetencer fordelt på seks områder, her i vores danske oversættelser:

1. Professional Engagement, som dækker underviserens generelle underviserkompetencer; professionel kommunikation, samarbejde og refleksion over egen praksis.
2. Digital Resources, som dækker udvælgelse, skabelse, modifikation, håndtering og deling af digitale ressourcer.
3. Teaching and Learning, som dækker undervisning, vejledning, samarbejde mellem studerende og rammesætning af de studerendes selvregulerede læring.
4. Assessment, som dækker både formative og summative bedømmelsesstrategier, analyse af data om studerendes niveau og progression, feedback til studerende og input til videreudvikling af egne undervisningsstrategier.
5. Empowering Learners, som dækker tilgængelighed og inklusion, differentiering og personalisering samt aktiv inddragelse af studerende.
6. Facilitating Learners' Digital Competence, som dækker facilitering af de studerendes udvikling af kompetencer inden for: information og medieforståelse, digital kommunikation og samarbejde, digital indholdsproduktion, ansvarlig brug samt digital problemløsning.

De seks områder er fordelt i tre overlappende cirkler, de første to indeholder underviseres hhv. professionelle og pædagogiske kompetencer, mens den sidste indeholder de studerendes kompetencer. Det er grafisk fremstillet således:



Figur 1. Grafisk overblik over DigCompEdu Frameworkets seks områder (Redecker, 2017).

Modellens karamelform peger på, at mens alle kompetencer er vigtige for en undervisers samlede kompetenceprofil, men i denne artikel fokuserer vi på områder 2–5, der står centralt i undervisningssituationen. Universitetets undervisningsaktiviteter (såvel fysisk som online, under forberedelse, fremmøde, efterbearbejdning, vejledning og eksamen) ligger i høj grad i område 2–5. Område 1 dækker underviserens fx refleksion over egen praksis og professionel kommunikation, mens område 6 beskriver underviserens understøttelse af de studerendes udvikling af generelle digitale kompetencer.

DigCompEdu beskriver en individuel undervisers digitale underviserkompetencer (Caena & Redecker, 2019). Det er bygget oven på det generelle kompetenceframework DigComp (Vuorikari et al., 2022), der beskriver alle borgernes generelle digitale kompetencer. Disse kompetencer indgår derfor kun som en del af DigCompEdu, i det omfang de er relevante for undervisningsopgaven fx i område 2 'Digital Resources' (der har sammenfald med DigComp: 'Digital Content Creation') samt DigCompEdu område 6: De studerendes digitale kompetencer - der spejler alle borgerkompetencerne i DigComp. DigCompEdu er udviklet til at kunne bruges på alle undervisningsniveauer og i alle europæiske lande, og det er beregnet til at kunne tilpasses til forskellige kontekster og brug, det er derfor i sin natur meget generelt. I arbejdet med DigCompEdu er det dog vigtigt hele tiden at holde sig for øje, at der er tale om et framework, der beskriver et individs digitale underviserkompetencer. Disse er formuleret med et bredere sigte end et sæt af bestemte færdigheder, fx kendskab til de aktuelt anvendte programmer og applikationer, der hurtigt ville forældes.

Hvert område af frameworket er kort beskrevet med eksempler på typer af aktiviteter og seks "Proficiency Statements", der beskriver seks niveauer fra A1 "Newcomer" til C2 "Pioneer". Her fx 'Proficiency Statements' for område 3: Teaching and Learning, niveau B1 og B2:



Tabel 1. Eksempler på 'Proficiency Statements' for område 3: Teaching and learning, niveau B1 og B2 (Redecker, 2017).

Level	Proficiency statement
<b>Integrator (B1)</b>	<b>Integrating</b> available digital technologies <b>meaningfully</b> into the teaching process  I organise and manage the integration of digital devices (e.g. classroom technologies, students' devices) into the teaching and learning process.  I manage the integration of digital content, e.g. videos, interactive activities, into the teaching and learning process.
<b>Expert (B2):</b>	Using digital technologies purposefully to <b>enhance pedagogic strategies</b>  I consider appropriate social settings and interaction modes when integrating digital technologies. I use digital technologies in teaching to increase methodological variation. I set up learning sessions or other interactions in a digital environment.

Frameworket beskriver niveauer inden for de seks områder og definerer, hvad digitale underviserkompetencer er som en slags standarder. Kompetencebeskrivelserne er i høj grad formuleret som beskrivelser af individet understreget ved at være sprogligt formuleret som handlinger udført af et "jeg". Formatet er inspireret af EU's sprogkompetenceframework CEFR, der er opdelt i samme niveauer og ligeledes indeholder 'proficiency statements' som anvendes i angivelse af niveauer for sprogundervisning og fx vurderinger som TOEFL-tests og ministerielle modultest i dansk som andetsprog (Council of Europe Education Committee, 2001). CEFR-frameworket bruges til at angive og sammenligne niveau på tværs af sprog- og landegrænser, uanset om det beskriver russisk- eller franskkundskaber, og hvor/hvordan man har opnået dem. Niveauerne svarer ikke til en tidsmæssig længde, da de fleste sproglærende bruger meget længere tid på niveau B2 og C1 end fx begynderniveauet A1. Det er heller ikke givet, at alle lærende skal opnå mastery (C2) i alle sprog. Selv om CEFRs niveauer kan anvendes med en relativ værdifrihed, kan det i andre sammenhænge være stærkt værdiladet, fx når tildeling af statsborgerskab afhænger af sprogkompetencer.

Om DigCompEdu bruges værdifrit kan diskuteres. Frameworket giver mulighed for, at den enkelte underviser kan søge om kompetenceudvikling, men kan lige så vel bruges som styringsværktøj af ledelser. I dette lys kan frameworkets statements læses som det Brøgger kalder 'tilskyndelser' for den enkelte underviser, fordi standarden gør det muligt at vurdere den enkelte undervisers niveau af performance (Brøgger, 2016). Og hvem vil ikke gerne gøre sig attraktiv som ansat i en konkurrencepræget universitetsverden? Det interessante her bliver, hvordan standarderne fungerer i evalueringssammenhæng. I CUTE-projektet har brugen af frameworket været mere fokuseret på områderne og organisationens understøttelse af disse, end på individers indplacering på niveauer. Men det fritager ikke mesoniveauet aktører, fx læringskonsulenter, fra at tage højde for, at proficiency statements kan anvendes som styringsteknologier af individuelle undervisere. Dermed kan der være etiske udfordringer i arbejdet med disse frameworks, som bør erkendes, samtidig med at strategier forankret i frameworks må udmøntes i organisationssammenhæng.



Det bliver dernæst interessant, hvordan den enkelte undervisers muligheder er for at løfte sig fra fx B1 til B2. Her kan de organisatoriske rammer for sådan kompetenceudvikling være mere eller mindre konstruktivt understøttende. Det er netop denne artikels interesse at undersøge hvordan organisationen stiller den enkelte underviser for at kunne opnå en sådan (ønsket) kompetenceudvikling. Her er der brug for et bredt spænd af tilbud fra systemer, materialer, tilbud om assistance, kursusudbud og udviklingsprojekter.

DigCompEdu frameworket var ved CUTE-projektets start anvendt i store dele af Europa, herunder i halvdelen af deltagerlandene i CUTE-projektet: Irland, Spanien og Østrig, mens det i Danmark, Island og Polen var nærmest ukendt eller kun brugt i meget lille grad. Deltagerne i projektet havde derfor forskellige forudsætninger for brug af DigCompEdu. I Danmark, Island og Polen var det nødvendigt at introducere alle deltagere til frameworket inden andre aktiviteter kunne påbegyndes.

## Metode

Hele CUTE-projektets arbejde med at bruge DigCompEdu til at arbejde med kompetenceudvikling strækker sig over 3 år og 3 måneder, mens det forløb, vi har udvalgt som case, udspillede sig fra december 2020 til februar 2021. De beskrevne cases i denne artikel er del af en enkelt task ud af det samlede projekts over 50 forskellige tiltag i projektets pilotfase. Derudover er der i forbindelse med CUTE-projektet gennemført interviews med stakeholders på flere ledelsesniveauer inkl. prorektor for uddannelse, en dekan og to ledere af pædagogiske centre. Der har i projektet været gennemført deskresearch om eksisterende lokale og nationale strategier for digitalisering af uddannelse, lovgivning, brug af DigCompEdu mm. med det formål at evaluere den digitale modenhed af alle partnerinstitutionerne. Resultatet af dette arbejde kan findes hos Grodecka & Hmiedat (2021). Der foreligger dermed et bredt datagrundlag for CUTE-projektet på KU, og i denne artikel har vi udvalgt data, der kan kaste lys over vores forskningsinteresse - nemlig hvordan det individorienterede framework DigCompEdu fungerer som organisationsanalytisk redskab: deltagende observation af workshops og møder inkl. de tekstspor, som disse arrangementer efterlod i form af en række referater, workshopdeltageres produkter, egne noter og kalenderbegivenheder. I artiklen fokuserer vi særligt på pædagogiske konsulenter, systemejer og fællesadministration, selv om der var yderligere mødeaktivitet med andre dele af organisationen, fx ledelsen af et strategisk projekt om de studerende digitale dannelse. Den analytiske proces har bestået i organisering og genlæsning af materialerne med en ny analytisk distance med henblik på at udkrystallisere de væsentligste ankerpunkter i forløbet med DigCompEdu. Forløbet blev rekonstrueret i kronologisk rækkefølge.

Som artikelforfattere har vi haft forskellige positioner, der tilsammen både kan bidrage med dyb indsigt i forløbet, samt genereret analytisk afstand til det. Annette Q Pedersen har som projektleder i CUTE-projektet på KU et blik inde fra selve projektet, eftersom hun har tilrettelagt og fulgt en række møder, workshops og arrangementer afholdt i flere kontekster for at løfte projektets forløb. Desuden har Annette Q Pedersen med sin lange erfaring med digitalisering af uddannelse et dybt kendskab til organisationslandskabet og generelle problemstillinger, hvad angår digitalisering på KU. Julie Marie Isager har udfordret og skærpet genbesøget i materialerne fra sit udgangspunkt som kvalitativ uddannelsesforsker og har ikke deltaget i CUTE. Sammen har vi skrevet casen frem som en kronologisk fokuseret beskrivelse.

KU's arbejde med DigCompEdu er at betragte som en paradigmatiske case i forhold til Flyvbjergs casetyper (Flyvbjerg, 2015). Det vil sige, at der ikke er noget egentlig bemærkelsesværdigt eller ekstremt ved den måde, som projektet har udsplillet sig på rent organisatorisk i en KU-sammenhæng. Vi antager, at brugen af DigCompEdu som analyseredskab formentlig ville kunne have foregået ved en række andre uddannelsesinstitutioner. KU's kompleksitet som organisation og tilgange til kompetenceudvikling er heller ikke ekstreme i forhold til lignende organisationer. KU har ikke, som en række andre europæiske universiteter, arbejdet med DigCompEdu før, hvilket kan betyde en forskel for det tilfælde, at læseren



ønsker at generalisere til sådanne universiteter. KU er dog heller ikke en ekstrem case i Flyvbjergs terminologi i forhold til uddannelsesinstitutioner i Danmark, Island og Polen, fordi man i disse lande heller ikke har arbejdet med frameworket i forvejen (Grodecka & Hmiedat, 2021). Læses artiklens casestudium med mere generaliseret teoretisk interesse (Ramian, 2012) for spørgsmålet om at bruge et individorienteret framework til organisationsanalyse, vil casen være paradigmatisk. Styrken ved casestudiet er, at det ved sin detaljerede belysning af hændelser kan vise kompleksitet og dermed skabe genkendelighed og kontrast til andre tilfælde (Flyvbjerg, 2015), og dermed kan læseren selv vurdere dens generaliseringspotentiale (Stake, 2005).

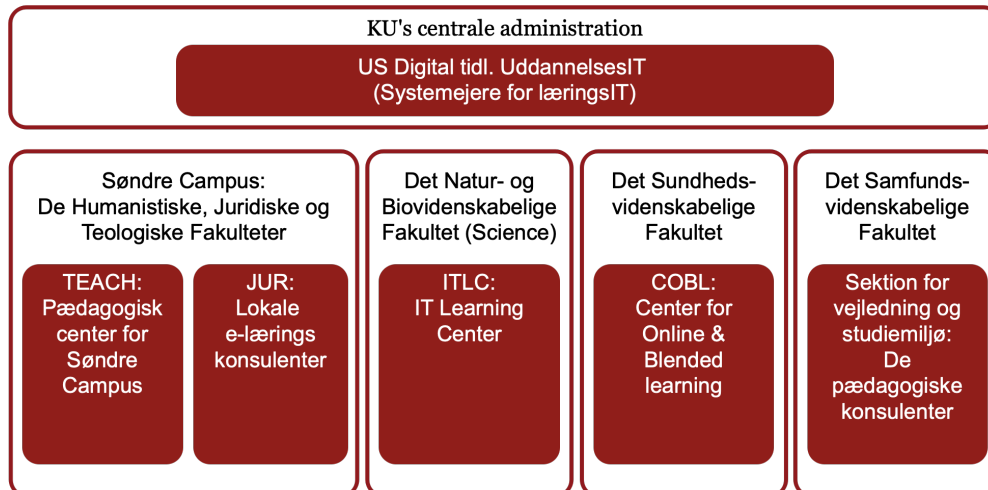
I det følgende kommer først casebeskrivelsen i kronologisk rækkefølge, hvorefter vi vil skrive særlige vigtige fund frem, inden vi diskuterer disse.

## Case: KU's arbejde med DigCompEdu

I CUTE-projektets arbejde med kortlægning af partnerinstitutionernes daværende situation stod det klart, at Danmark generelt har en høj grad af digital modenhed med strategier, politikker og infrastruktur på det digitale område. Men både nationalt og på KU var kendskabet til DigCompEdu i en dansk kontekst nærmest ikke-eksisterende (Grodecka & Hmiedat, 2021). CUTE-projektets grundlag var at udforske DigCompEdus anvendelighed i forskellige former for arbejde med kompetenceudvikling. For at skabe et bedre udgangspunkt for at kunne arbejde med frameworket blev de første aktiviteter på KU en stribe tasks under overskriften 'Raising awareness about the framework'. Disse blev planlagt delvist i samarbejde med kolleger fra de islandske og polske partnerinstitutioner, hvor frameworket heller ikke var kendt. Og selv om det var i brug på strategisk niveau i Irland, besluttede denne institution også at deltage i det fælles udviklingsarbejde om at planlægge lokale workshops for også at øge kendskabet til frameworket hos deres pædagogiske konsulenter. Workshops blev afviklet lokalt og på det nationale sprog.

De aktiviteter, vi beskriver i cases, stammer fra det vi kalder mesoniveuet på KU. Mesoniveuet består af forskellige enheder, der hver har deres særlige opgaver og interesser med forbindelse med digital uddannelse og kompetenceudvikling, og selv om de er afgrænsede fra hinanden, alligevel er gensidigt afhængige af hinanden. *Systemejer* står (centralt på KU) for indkøb og vedligeholdelse af systemer til digital undervisning, og de systemer, der er til rådighed, vil have betydning for hvilke kompetencer, undervisere kan benytte og/eller udvikle. Desuden udvikler en række e-lærings- og pædagogiske enheder digitale ressourcer, der kan anvendes i kompetenceudvikling. *IT-support* understøtter brugere af systemerne, mens *pædagogiske enheder* udbyder diverse kurser, workshops og projekter for at nuancere, hvordan systemer og materialer bliver brugt mest hensigtsmæssig af ansatte og studerende for, at der sker egentlig digital-pædagogisk kompetenceudvikling. DigCompEdu er relevant for alle sådanne enheder, om end nogle spørgsmål eller vinkler vil have enhedernes naturlige interesse. Det er dermed både muligt at bruge DigCompEdu inde i en enkelt enhed, eller netop mellem og på tværs af enheder.





Figur 2. Organisationsdiagram over KU's enheder, der er involveret i artiklens cases

I det følgende vil vi præsentere resultater af arbejdet med at kortlægge Københavns Universitets organisationsunderstøttelse af underviserne digitale kompetenceudvikling vha. DigCompEdu i kronologisk rækkefølge. I den første case undersøger pædagogiske konsulenter egne kurser i lyset af DigCompEdu, hvorefter systemejer undersøger, hvilke områder i frameworket systemerne understøtter. Denne indsats får implikationer for KU's fremtidige indkøb af systemer, som vi skal se.

## Pædagogiske konsulenter kortlægger egne kurser mod DigCompEdu

Da underviseres kompetenceudvikling i høj grad sorterer under ansatte i pædagogiske udviklingscentre og e-læringsenheder, var det oplagt at starte undersøgelserne her: Hvordan understøtter disse enheder individuelle underviseres digitale kompetenceudvikling ud fra det i dansk kontekst ukendte, men internationalt udbredte framework? Den første aktivitet på KU var en online workshop for 11 konsulenter fra KU's decentralt placerede e-læringsenheder og pædagogiske centre samt systemejer for de fleste af KU's læringsrelaterede systemer afholdt i december 2020.

Formålet var, at konsulenterne skulle lære frameworket bedre at kende ved at holde egne aktiviteter op mod frameworkets områder. Konsulenterne havde på forberedt sig ved at læse DigCompEdu-frameworket og eksempler på aktiviteter. Workshopen introducerede frameworket som koncept, DigCompEdu's områder, og tvivlsspørgsmål blev afklaret. For at holde fokus på konsulenternes primære arbejdsområde var der lagt mest vægt på at bruge frameworkets centrale del: områderne 2–5, der rummer de fleste af undervisningens kerneopgaver. Deltagerne arbejdede med at identificere og matche KU's eksisterende tilbud til undervisere, enheder og systemer til områderne 2–5, hvorefter opgaven blev at tænke egne kurser igennem og markere, hvilke DigCompEdu-områder enhedernes kursusudbud berørte i større eller mindre grad. Øvelsen havde til hensigt at skabe en fælles forståelse af frameworket.

De pædagogiske konsulenter noterede undervejs i workshopen svar på spørgsmålet: "Hvad har I opdaget af behov, og er der noget, der kan være interessant at udvikle på baggrund af frameworket?" i en Padlet. Disse svar falder overordnet i tre grupper:

1. Konkrete forslag til teknologier eller systemer KU måske kunne eller burde anskaffe eller implementere, der kan understøtte undervisningen på forskellig vis fx et (web)tilgængelighedsmodul til LMS'et og bedre teknologier til understøttelse af sam- og gruppearbejde (begge er eksempler på et ønske om bedre understøttelse af DigCompEdu område 5)



2. Diskussion af, og forslag til, konkrete muligheder for at anvende frameworket (fx som dialogværktøj evt. ved MUS, til selvevaluering af niveau eller til angivelse af niveau for kurser i læringsenhederne.
3. Diskussion af frameworket selv og dets områdeinddeling.

Da deltagerne primært er konsulenter tilknyttet læringsenheder, er det ikke overraskende, at de kortlagte kurser og tilbud har den grundigste dækning af indholdet af område 3 'Teaching and Learning'. De pædagogiske konsulenter overvejede, om deres arbejde retter sig tilstrækkeligt mod andre dele af frameworket, fx: "Burde vores enheders tilbud dække fx 'digitale ressourcer' bedre? – eller er det ikke vores opgave? Og hvis ikke det er, hvis opgave er det så? Er der enheder eller systemer, der varetager område 2, 4 og 5 bedre?" Dermed giver refleksionen over frameworket og enhedernes arbejdsopgaver anledning til at identificere grænser og samarbejdsflader til kolleger, som muligvis endnu ikke er identificeret. Det er en generel problematik, som måske særligt er kendetegnende ved store organisationer som fx KU, at grupper af ansatte har overlappende arbejdsområder og fokus, og hvor ledelsesopgaver og ansvarsfordelinger kan være vanskeligt territorium. Sådanne organisatoriske strukturer risikerer at efterlade den enkelte underviser med en vanskelig opgave om at identificere, hvor principper, understøttelse og tilbud faktisk findes - og måske findes de flere steder med forskellige vinklinger.

## Analyse med frameworket identificerer ømme punkter

Konsulenternes arbejde med DigCompEdu afdækker en mulig informationskløft på området 3.4 'self-regulated learning' der fx dækker studerendes egen brug af platforme til at dele, reflektere og samarbejde. De pædagogiske konsulenter ved, at KU giver alle studerende adgang til en del af de samme systemer, som underviserne har adgang til - ofte med samme rettigheder til selv at oprette aktiviteter og samarbejde. De pædagogiske konsulenter er dog usikre på, hvor gennemskuelige disse muligheder er for både undervisere og studerende. Der opstår derfor et relevant spørgsmål om, hvorvidt de studerende kender til deres digitale muligheder, hvem der vil kunne undersøge dette spørgsmål, og hvem der har ansvaret for at gøre de studerende opmærksomme på dette, hvis ikke det skal være den individuelle underviser.

Konsulenternes indsatser og kurser berører område 2: Digitale ressourcer, men det er sjældent i forgrunden for deres arbejde. Både før og under corona opfordrede de pædagogiske konsulenter dog undervisere til at orientere sig mod blended learning, flipped learning og video i undervisningen, men ikke altid med grundig vejledning i fx håndtering af de producerede digitale ressourcer. Den fælles undersøgelse med udgangspunkt i DigCompEdu rejser spørgsmålet, om læringsenhederne bør dække område 2 'Digitale Ressourcer' bedre, eller om der allerede eksisterer relevante materialer og tilbud på området, som konsulenterne kan henvise til eller måske skabe bedre overblik over. De identificerer, at KU IT kan have vejledninger til nogle systemer, mens Det Kongelige Bibliotek, der også er universitetsbibliotek, har materialer og ressourcer om fx ophavsret. Der er også information om undervisernes ophavsret, rettigheder og pligter ifm. fx optagelse af undervisning på KU's intranet. Men der er mange afsendere og platforme - så konsulenterne identificerer, at der er et behov for et bedre overblik over de tilgængelige ressourcer på det fælles KU resourcesite om online og blended learning til undervisere: obl.ku.dk (Online og Blended Learning, u.å.). Selv om der er mange materialer tilgængelige forskellige steder, er udbud af materialer i sig selv ikke kompetenceudvikling, og der er et behov for at skabe overblik og måske didaktisere det eksisterende materiale. De identificerer også, at de fremover bør overveje, om område 2 skal inddrages mere systematisk i de kurser, de tilbyder, fx ved at inddrage de relevante policies og ressourcer, når konsulenterne opfordrer til eller underviser i fx podcast- eller videoproduktion. Med et bedre overblik over ressourcer om produktion, håndtering, copyright og GDPR-krav vil det blive mindre kompliceret for underviserne at blive mere kompetente brugere og producenter af digitale ressourcer, der kan udvælge, producere, vurdere og håndtere digitale ressourcer.



Konsulenternes diskussion af område 5: Empowering Learners fokuserer også på den store organisations problematik med mange aktører. Konsulenterne diskuterer fx om underviseres potentielle arbejde med accessibility (tilgængelighed i bred forstand) eller om såkaldt sårbare studerende falder mellem flere organisatoriske stole - og måske risikerer at lade studerende i stikken. Det bemærkes som fokuspunkt til senere diskussioner. Det diskuteres om KU på systemsiden kan understøtte området bedre fx med en accessibility-udvidelse (fx Blackboard Ally) til KU's LMS, og om vi kan finde andre udvidelser, der bedre understøtter samarbejde, kollaborativ læring, og gruppearbejde. Vedrørende område 6: Facilitating Learners' Digital Competence beslutter konsulenterne at afvente resultaterne af et strategiske projekt, der er i gang med at udvikle en fælles KU-model, der skal ligge til grund for arbejdet med de studerendes digitale dannelse og en proces for, hvordan det skal integreres i fagene - en del af KU's strategiprojekt 2023 (Rektoratet KU, 2017).

Som beskrevet var systemejererne på mange af KU's læringsplatforme og systemer med til workshopen, og da denne så potentialer i at arbejde videre med kortlægningen af KU's systemlandskab på undervisningsområdet – resulterede det i et opfølgende forløb med systemejerens afdeling. Det næste organisationsperspektiv er derfor centraladministrationens.

## Dybere system-kortlægning med systemejerne i KU's fællesadministration

Systemejererne for KU's LMS og flere andre af KU's læringsplatforme og systemer (herefter 'systemejer' og 'læringsIT') ønskede at arbejde videre med en grundigere kortlægning med fokus på systemlandskabet og fællesadministrationens tilbud. Systemejerenskabets er placeret i KU's fællesadministration i en afdeling under Uddannelse og Studerende, på daværende tidspunkt kaldet UddannelsesIT (UIT), nu US Digital. Afdelingen håndterer som systemejer aftaler med leverandører, support, brugerønsker osv. for KU's læringsIT, fx KU's LMS (Canvas), Peergrade, Padlet, Digital Eksamen m.fl.

På det første afklarende møde deltog lederen af UIT samt systemejer. Efter en introduktion til DigCompEdu-rammearbejdet deltog deltagerne med at kortlægge systemlandskabet og diskuterede rammearbejdet som et muligt prioriteringsværktøj i UIT's kommende arbejde med at koordinere indkøb af læringsIT. UIT fandt dette værd at undersøge nærmere, så på to efterfølgende møder arbejdede systemejer som primær agent, ud fra sin viden om systemlandskabet, sammen med projektgruppens to e-læringskonsulenter som sparringspartnere, på at kortlægge systemlandskabet mod DigCompEdu's områder.

I løbet af januar 2021 blev der afholdt tre onlinesessioner dedikeret til kortlægningen. Kortlægningen pegede på, at de fleste systemer og tiltag primært understøtter DigCompEdu område 3 'Teaching and Learning' – kun Digital Eksamen understøtter primært område 4 'Assessment' og Peergrade primært område 5. Deltagerne var ikke overraskede over det billede, der tegnede sig: 'Teaching and learning' er et oplagt fokus for IT-systemer til undervisning, men det førte til diskussion af, og refleksion over, om KU's systemlandskab og indkøbsprocesser måske underprioriterer områder som 2: 'Digital Resources', 4: Assessment og 5: 'Empowering Students'. Der kan således være en risiko for at systemlandskabet ikke i tilstrækkelig grad understøtter fx studerendes peer- og gruppeaktiviteter og underviserens ønsker om fx arbejde med andre feedbackformer eller at producere digitale læringsobjekter, som de måske mangler software eller systemer til.

Som et resultat af denne kortlægning og dens diskussioner beslutter UIT derfor at foreslå at DigCompEdu-områderne inddrages som et kriterium i fremtidige systemanskaffelser. De stiller derfor dette som forslag på et møde i KU's "Koordinationsudvalg for Digital Læringsteknologi".



## Koordinationsudvalg for Digital Læringsteknologi

Koordinationsudvalg for Digital Læringsteknologi er et permanent, rådgivende udvalg for KU's arbejde med digital læringsteknologi. I udvalgets kommissorium (internt dokument) står, at dets opgave er at afsøge trends og indstille til anskaffelse af ”enhver form for digital læringsteknologi, som udvalget anser for relevant for undervisningsopgaven og for de studerendes læring på KU”. Det er sammensat af repræsentanter for mange interessenter og består af undervisere, studerende, e-læringskonsulenter, en IT-chef, ledere af pæd. centre, Det Kongelige Bibliotek og koordineres af UIT.

På baggrund af forarbejdet i UIT med at kortlægge systemlandskabet og de overvejelser, det affødte, præsenterede systemejer DigCompEdu frameworket, og hvordan deres arbejde med frameworket havde gjort dem opmærksomme på risici for at skabe et skævvredent eller mangelfuldt systemlandskab, der ikke i tilstrækkelig grad dækker de studerendes og underviseres behov. De foreslog derfor, at DigCompEdu-områderne kunne indgå sammen med de allerede vedtagne kriterier i udvalgets arbejde med at prioritere forslag til læringsIT. Udvalget diskuterede forslaget og vedtog, at DigCompEdu-områderne fremover skal indgå, sammen med de allerede vedtagne kriterier, i udvalgets arbejde med at prioritere forslag. Samtidig vurderede udvalget, at frameworket er for komplekst til, at det giver mening at bede undervisere og studerende om at klassificere deres forslag, når de foreslår læringsIT til anskaffelse i senere kommende call. Det bliver derfor udvalgets opgave at indplacere de indkomne forslag i DigCompEdu frameworkets områder for derefter at kunne inddrage dette i den samlede vurdering af indkomne forslag.

DigCompEdu frameworket rejste videre til andre steder i universitetets mesoniveau, ligesom CUTE-projektet iværksatte andre typer aktiviteter bl.a. som opfølgning på nogle af de mulige udviklingsområder, der blev identificeret i det beskrevne forløb. I det kommende afsnit vil vi først opsummere væsentlige pointer i casen, hvorefter vi vil diskutere de konkrete resultater af mesoniveauets diskussioner af DigCompEdu-frameworkets kompetencebeskrivelser, samt mere generelt hvordan mesoniveauet via et individorienteret analyseværktøj kan stille sig aktivt i organisationen.

## Diskussion

Casebeskrivelsen har vist, hvordan DigCompEdu har fungeret som analytisk framework, der gennem workshops og møder har rejst på tværs i universitetets mesoniveau, selv om det egentlig er formuleret som redskab for undersøgelse og udvikling af individuelle underviseres digitale kompetencer. I denne rejse har det vist sig, at denne organisationsfokuserede brug af frameworket har resulteret i, at de ansatte på universitetets mesoniveau:

1. kan identificere huller i organisationsunderstøttelse af bestemte områder i underviserens forventede digitale kompetencer.
2. identificerer samarbejdspartnere og flader.
3. diskuterer, om der er dimensioner, fx digitale ressourcer eller accessibility for studerende, som kan indtænkes bedre i de eksisterende tilbud - selv, når det ikke er det centrale fokuspunkt.



4. stiller nye spørgsmål til sig selv og hinanden. Enhederne spørger ofte sig selv, om man som enhed leverer det forventede, om man inden for enheden kan videreudvikle egne tilbud eller markedsføre de eksisterende tilbud bedre, ('kan vi selv lave et bedre tilbud på dette område' eller måske 'hvorfor bruger underviserne ikke vores fine tilbud?'). Men her udvikler spørgsmålene sig til at overskue organisationens samlede tilbud for digital kompetenceudvikling og se det fra underviserens vinkel. De nye spørgsmål bliver fx 'Hvis opgave er det? Kan det være vores? Hvad kan vi gøre, for at gøre det lettere for undervisere at navigere i områder, hvor der er mange, der forsøger at hjælpe?'

Et af formålene med CUTE-projektet var at undersøge, om brugen af DigCompEdu kunne give nye perspektiver på arbejdet med digital kompetenceudvikling til universitetsundervisere. Vi konkluderer, at dette formål er opnået. Ved at bruge et individuelt kompetenceframework får konsulenterne et redskab til at analysere, hvilke rammer organisationen stiller til rådighed for, at underviserne kan agere digitalt kompetent og opnå digitale kompetencer. Det bliver tydeligt hvilke kompetencer, der endnu ikke understøttes, og aktualiserer efterfølgende overvejelser om hvordan og hvem, der kan og bør tilrettelægge nye kompetenceudviklingsstilbud. Frameworket kan hjælpe til at holde fokus på undervisernes behov frem for organisationens tilbud eller læringsenhedernes opgaver. I workshops observerede vi, at konsulenter, der har arbejdet med området i årevis, spørger sig selv om ting, som de ikke plejer at spørge om, fordi frameworket åbner diskussioner og hele tiden peger på den enkelte undervisers kompetencer. DigCompEdu har således vist sig at være et nyttigt redskab til dette formål - og understøttet ønsket om at udforske, hvordan man på mesoniveauet kan arbejde med at understøtte den digitale kompetenceudvikling bedre. Konkret har kortlægningerne og diskussionerne beskrevet i artiklen ikke kun resulteret i et højere vidensniveau og inddragelse af DigCompEdu-områderne, men også i efterfølgende arbejde med at samle ressourcer og gøre dem bedre tilgængelige for undervisere på baggrund af identificerede problemstillinger. Fx arbejdes der på et overblik til studerende over systemer og platforme, de har adgang til samt på et overblik til undervisere om håndtering af digitale ressourcer.

I kortlægningen af systemlandskabet var frameworket et redskab til at identificere nogle af de områder, der enten er dårligt dækket, eller områder hvor ansvaret er spredt på så mange forskellige instanser, funktioner, afdelinger, at det er svært at sige, hvem der har ansvaret - ud over den enkelte studerende eller underviser. Ressourcer og informationen er spredt og svære at finde for underviserne. Her er opmærksomhed på problemet måske første skridt, og det kan gøre det lettere fra mesoniveauet at identificere løsninger, der kan løse mere strukturelle problemer eller behov, der rækker ud over den enkelte undervisers ønsker og behov, selv om det måske ikke er det, der efterspørges mest eller let kan implementeres. Eksempler kunne være bedre brugerstyring på en videoplatform, GDPR-compliance, fælles standarder/policies og vejledninger til fx optagelser af undervisning. Det er værd at være opmærksom på, hvordan man vægter frameworkets dele. Alle områderne beskriver en undervisers samlede digitale kompetencer, men systemlandskabet til understøttelse af undervisningen behøver ikke at vægte alle områder lige. Der var i forløbet med UIT enighed om, at det ikke var en fejl, at der var bedst systemunderstøttelse af område 3: 'Teaching and Learning. Dette område er, og bør være, centralt. At have fokus på dele af frameworket frem for andre betyder i parentes bemærket ikke, at man gør vold på frameworket. Rammeværket er det netop beregnet til, at man kan bygge videre, bruge dele af eller hele frameworket, som det giver mening i den lokale kontekst. Men der er en risiko for, at man kan få et systemlandskab, der primært understøtter (især lærerstyrede) aktiviteter i og mellem undervisningsgangene, mens der sker en underprioritering af fx peer-orienterede systemer, fx til fælles kommentering, notetagning og gruppearbejde i frameworkets område 5, systemer til bedømmelse og feedback i område 4 og systemer til produktion og håndtering af digitale ressourcer i område 2. Det kunne eksempelvis være programmer til produktion af animationer, videoer eller andre læringsobjekter - eller video- og OER-platforme. Det kan risikere at resultere i en generel skævvridning af systemlandskabet - og i sidste ende måske også en skævvridning af den pædagogik, universitetet gerne vil understøtte. Ønsket om at ville understøtte en skandinavisk pædagogik udfordres i forvejen af, at mange af systemer og læringsplatforme udvikles med fokus på den anglo-amerikanske undervisningsverden og deres pædagogiske tilgang. Måske er der fra en dansk pædagogisk synsvinkel



ekstra gode grunde til løbende at vurdere, om vores systemlandskab dækker område 2, 4 og 5 helt så godt, som vi ønsker? Disse udfordringer er ikke nye eller ukendte, men i kortlægningen med et systematisk framework som DigCompEdu blev problematikken mere synlig for mesoniveauet. Med frameworket som analyseredskab og en klassifikation af forslagene inden for disse områder bliver problematikken om vægtningen af frameworkets områder i forhold til den konkrete KU-kontekst også tydelig for det udvalg, der skal prioritere indkøb af læringsIT.

Det er et klassisk problem med teknologi (også til undervisning), at der er mange 'unknown unknowns' altså ting eller behov, brugerne ikke engang ved, at de ikke ved noget om eller kender til. Ved at få identificeret områder, som måske kan være underprioriterede i vores systemindkøb, kan det flytte sig fra at være en 'unknown unknown' til snarere at være en 'known unknown' - og dermed ikke længere være en blind vinkel, men blive et opmærksomhedspunkt.

Man kan spørge, om det har været af betydning, at frameworket er nyt for deltagerne og organisationen. Skabes dele af den analytiske værdi i processen med at forstå og fortolke frameworkets begreber og ved sammen at skabe et fælles sprog på basis af frameworket? Partnerne i CUTE-projektet har desværre ikke gennemført samme workshops og forløb i de lande, hvor frameworket allerede var kendt, så det kan CUTE-projektet ikke være med til at besvare. Til gengæld ved vi fra partnerne, også i de lande, der kendte DigCompEdu i forvejen, at de har haft nytte af bruge frameworket til andre typer af digital kompetenceudvikling.

At bruge frameworket giver i nogen grad mesoniveauet et nyt analytisk blik på sig selv; konsulenter og andre ansatte vender blikket mod organisationen selv og dens tilbud og systemer. Det giver anledning til at tænke på tværs af organisationen og anskue den nedefra-og-op. Det kan give afsæt for, at mesoniveauet kan indtage en mere proaktiv rolle. I en stor og kompleks organisation som KU kan mesoniveauet ofte få en meget reaktiv rolle som udførende af strategiske tiltag med mere snævert fokus fx en 'feedback-indsats' eller 'kvalitetsløft til LMS-kursusrum'. I sådanne 'enkeltstiltag' bliver fokus ofte på at løfte den givne opgave godt – fx at udarbejde materialer eller kursustilbud, der kan hjælpe underviserne med fx at give studerende mere feedback, eller lave mere overskuelige LMS-kursusrum. Hvilket resulterer i flere tilbud og ressourcer. Her kan man parallelt med Ulriksens begreb om den implicite studerende (Ulriksen, 2004) spørge: Forudsætter universitetet i sine strategiske kompetenceudviklingstiltag en 'implicit underviser', der tager imod alle tilbudte kurser og prioriterer at finde og bruge alle tilgængelige ressourcer om undervisningsudvikling? Hvad hvis det ikke matcher målgruppens hverdag og virkelighed? Er det så alene den enkelte undervisers ansvar at kunne navigere i de mange tilbud, og hvad er konsekvensen for såvel individet som organisationen, hvis det ikke sker? Denne problematik er generelt aktuel, for det er ikke kun underviseres digitale kompetencer, der formuleres forventninger til i standardiserende tilskyndende frameworks, som fx Dansk ramme for meritering af universitetspædagogiske kompetencer (Danske Universiteter, 2021).

Måske kan mesoniveauet fx med hjælp fra et redskab som DigCompEdu være med til at løfte noget af det organisatoriske ansvar. Ud fra vores case vil vi argumentere for, at der er potentialer i at bruge et sådant framework til at bevare 'slutbrugeren' i fokus: den underviser, der ultimativt skal udvikle flere kompetencer. Havde vi i stedet valgt at tage udgangspunkt i et organisatorisk framework, som fx det beslægtede DigCompOrg, havde det sikkert kunnet bibringe andre nye perspektiver til gavn for andre typer af brugere, da det fx forholder sig til emner som governance og håndtering af IT-sikkerhed - men det er et bredere blik på organisationens samlede aktiviteter. I forhold til underviserens kompetencer specifikt ville det således have givet et oppefra-og-ned perspektiv, ikke nedefra-og-op som arbejdet med DigCompEdu her har givet. Begge blikretninger kan være produktive, nyttige og vigtige i en tid, hvor organisationer arbejder bredt med digitalisering på alle niveauer af organisationen. Det er blot vigtigt at være opmærksom på, hvilke forskellige perspektiver, de kan bibringe et analysearbejde.



## Konklusion

Artiklen har vist, at det individuelt formulerede framework for universitetsunderviserens digitale kompetencer kan danne ramme for en nyttig organisationsanalytisk proces på universitetsniveauets mesoniveau. Mesoniveauet i form af konsulenter, supportere og systemejere kan, når svaghederne ved organisationens tilbud til undervisere står klart, stille sig mere relevant og aktivt både op og ned i organisationen. Konsulenter, supportere og systemejere kan dermed være proaktive, når de samarbejder og designer de kompetenceudviklingstilbud, som organisationen bør tilbyde den enkelte underviser. Vi vil derfor anbefale denne øvelse til vores kolleger ved andre institutioner. Vi antager, at pointen om det gavnlige i organisationsanalyse med et individorienteret framework også vil kunne anvendes på andre faglige områder end underviseres digitale kompetencer, hvor man kunne ønske at understøtte kompetenceudvikling.

## Referencer

- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Council of Europe Education Committee (Red.). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (6th print). Cambridge Univ. Press.
- CUTE Toolkit—CUTE Toolkit. (u.å.). Hentet 17. oktober 2022, fra <https://cutetoolkit.ku.dk/>
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann Svend & Tanggaard Lene (Red.), & Ole Thornye & Bjørn Nake (Overs.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. (2. udgave., s. 497–520). Hans Reitzel.
- Grodecka, K., & Hmiedat, P. (2021, juli 2). *IO1 report: Mapping*. University of Copenhagen. <https://cute.ku.dk/outputs/mapping/>
- Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015, december 14). *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2791/54070>
- Københavns Universitet. (2019, marts 25). *Competencies for Universities - using Technology in Education: Putting the DigCompEdu framework into practice in the Higher Education realities*. University of Copenhagen. <https://cute.ku.dk/>
- Madelung, B. (2022). *Pædagogisk kompetenceudvikling på de videregående uddannelser* (1. udgave). Frydenlund.
- Mercader, C., & Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: The importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
- Online og Blended Learning*. (u.å.). Hentet 17. oktober 2022, fra <https://obl.ku.dk/>
- Redecker, C. (2017, november 28). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Rektoratet KU. (2017, november 2). *Talent og samarbejde—Strategi 2023*. Københavns Universitet. <https://om.ku.dk/strategi2023/>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I Denzin Norman K & Lincoln Yvonna S (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. edition.). Sage Publications.
- Ulriksen, L. M. (2004). Den implicitte studerende. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022, marts 17). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Aarhus Universitet. (u.å.). *Aarhus Universitets strategi 2020-2025*. Hentet 17. oktober 2022, fra <https://www.au.dk/om/profil/strategi>



## Forfattere

### Annette Q Pedersen

Specialkonsulent E-læring

Københavns Universitet, TEACH

Annette Q Pedersen har arbejdet med digitalisering, digitale projekter og udvikling af (især digital) universitetsundervisning siden 2008.



### Julie Marie Isager

Universitetspædagogisk konsulent, Ph.d.

Københavns Universitet, TEACH

Julie Marie Isager har arbejdet med udvikling af universitetsundervisning siden 2008. Hendes ph.d. i uddannelsesvidenskab fra SDU fokuserer på danske mundtlige eksaminer fra elevperspektiv.

