

ØF-rapport nr 02/2004

**FRA INDIVIDUELL TIL
ORGANISATORISK LÆRING**

**Evaluering av
kompetanseutviklingstiltaket
Mester i førstelinjetjeneste**

Av

Jorid Vaagland og Birgit Leirvik,
Østlandsforskning
og Liv Madsen, Høgskolen i Lillehammer

i samarbeid med
Lars Gillund og Elisabeth Rønnevig

Østlandsforskning

er et forskningsinstitutt som ble etablert i 1984 med Oppland, Hedmark og Buskerud fylkeskommuner samt Kommunaldepartementet som stiftere, og har i dag 25 ansatte.

Østlandsforskning er lokalisert i høgskolemiljøet på Lillehammer. Instituttet driver anvendt, tverrfaglig og problemorientert forskning og utvikling.

Østlandsforskning er orientert mot en bred og sammensatt gruppe brukere. Den faglige virksomheten er konsentrert om to områder:

Regional- og næringsforskning
Offentlig forvaltning og tjenesteyting

Østlandsforsknings viktigste oppdragsgivere er departement, fylkeskommuner, kommuner, statlige etater, råd og utvalg, Norges forskningsråd, næringslivet og bransjeorganisasjoner.

Østlandsforskning har samarbeidsavtaler med Høgskolen i Lillehammer, Høgskolen i Hedmark og Norsk institutt for naturforskning. Denne kunnskapsressursen utnyttes til beste for alle parter

ØF-rapport nr 02/2004

**FRA INDIVIDUELL TIL
ORGANISATORISK LÆRING**

**Evaluering av kompetanseutviklingstiltaket
Mester i førstelinjetjeneste**

Av

Jorid Vaagland og Birgit Leirvik, Østlandsforskning
og Liv Madsen, Høgskolen i Lillehammer

i samarbeid med
Lars Gillund og Elisabeth Rønnevig



Tittel: FRA INDIVIDUELL TIL ORGANISATORISK LÆRING.
Evaluering av kompetanseutviklingstiltaket Mester i førstelinjetjeneste.

Forfattere: Jorid Vaagland, Birgit Leirvik og Liv Madsen, i samarbeid med Lars Gillund og Elisabeth Rønnevig

ØF-rapport nr.: 02/2004

ISBN nr.: 82-7356-535-1

ISSN nr.: 0809-1617

Prosjektnummer: K172

Prosjektnavn: Evaluering av Mester i førstelinjetjeneste

Oppdragsgiver: Mester i førstelinjetjeneste v/Fylkesmannen i Hedmark

Prosjektleder: Jorid Vaagland

Referat: Prosjektet Mester i førstelinjetjeneste har vært gjennomført i Hedmark i perioden 2000-2003 og har bestått av følgende elementer:
- et 20 vekttalls høgskolestudium ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for Økonomi, samfunnsfag og informatikk på Rena (ØSIR)
- et lederinvolveringsprogram rettet mot studentenes ledere
- coaching på arbeidsplassene

Evalueringen konkluderer med at Mesterprosjektet har gitt betydelig individuell læring og kompetanseheving, men i mindre grad har ført til organisatorisk læring og endring på arbeidsplassene. Årsakene til dette ligger både i prosjektet og i forhold på arbeidsplassene. De tre elementene i prosjektet utgjør ikke i tilstrekkelig grad et integrert verktøy for organisatorisk læring, og på arbeidsplassene trengs tilrettelegging for slike prosesser. Organisasjoner er dessuten trege i den forstand at endring tar tid.

Sammendrag: Norsk

Emneord: Læring, kompetanse, organisasjonslæring, endring

Dato: Februar 2004

Antall sider: 64

Pris: Kr 90,-

Utgiver: Østlandsforskning
Serviceboks
2626 Lillehammer
Telefon 61 26 57 00
Telefax 61 25 41 65
e-mail: post@ostforsk.no
<http://www.ostforsk.no>

Dette eksemplar er fremstilt etter KOPINOR, Stengate 1 0050 Oslo 1.
Eksemplarfremstilling i strid med åndsverkloven er straffbart og kan medføre erstatningsansvar.

Forord

Styringsgruppen for prosjektet Mester i førstelinjetjeneste tok på forsommeren 2003 kontakt med Østlandsforskning med forespørsel om å foreta en evaluering av prosjektet. Etter dialog med oppdragsgiver om mandat og organisering, startet arbeidet høsten 2003.

Mange mennesker har bidratt med materiale til evalueringen. Medlemmer av styrings- og prosjektgruppe, representanter for Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Lillehammer, Kvinneuniversitetet og prosjektets coach har alle velvillig stilt opp til intervjuer og delt sine erfaringer fra prosjektarbeidet med oss. Det samme gjelder ansatte og ledere ved utvalgte arbeidsplasser, som har opplevd prosjektet fra deltakersiden. Tusen takk for hjelpen til dere alle.

I tillegg til intervjuene har vi hatt stor nytte av skriftlig dokumentasjon fra prosjektet og evalueringer og refleksjonsnotater som er produsert av studentene på pilotkullet ved Servicestudiet ved Høgskolen i Hedmark. En særskilt takk til prosjektleder Liv Madsen, HIL og studieleder Kristian Aasbrenn, HH, samt andre ansatte ved HH, som har bidratt til at også dette materialet kunne brukes i evalueringen.

På grunn av de begrensede økonomiske rammene for evalueringsarbeidet ble det fra starten bestemt at det skulle gjennomføres i samarbeid mellom Østlandsforskning og prosjektet, men med Østlandsforskning som faglig ansvarlig. Prosjektleder for Mesterprosjektet *Liv Madsen* (Høgskolen i Lillehammer), *Lars Gillund* (Hamar kommune) og *Elisabeth Rønnevig* (Fylkesmannen i Hedmark/Utdanningsavdelingen) har deltatt i arbeidet på vegne av prosjektet. Tusen takk til disse for vel utført arbeid og for godt samarbeid.

Fra Østlandsforskning side har Jorid Vaagland og Birgit Leirvik samarbeidet tett i evalueringsarbeidet, men med førstnevnte som prosjektansvarlig.

Lillehammer, mars 2004

Lene Nyhus
Forskningsleder

Jorid Vaagland
Prosjektleder

Innhold

1	INNLEDNING	7
	Om Mester i førstelinjetjeneste	7
	Om evalueringsoppdraget	7
	Om evaluering av effekter av kompetanseutviklingstiltak	8
	Datamaterialet	9
	Organiseringen av evalueringsarbeidet	10
	Rapportens oppbygging	11
2	BESKRIVELSE AV PROSJEKTET	13
	Kort om initiativ og bakgrunn for prosjektet	13
	Organisering, roller og ansvar	14
	Finansiering av prosjektet	16
	Prosjektets ulike faser	16
	<i>FORPROSJEKT OG KOMPETANSEKARTLEGGING</i>	16
	<i>ET 20 VEKTTALLS SERVICESTUDIUM BLIR TIL</i>	17
	<i>STUDIETS INNHOLD OG FORM</i>	18
	<i>LEDERINVOLVERINGSPROGRAM</i>	19
	<i>COACHING</i>	19
	Dagens status	20
	<i>SERVICESTUDIET</i>	21
	<i>LEDERINVOLVERINGSPROGRAMMET</i>	21
	Arbeidsplassen som læringsarena	22
	Videreføring av prosjektet	23
3	KONTEKSTER, AKTØRER OG PROSESSER I MESTERPROSJEKTET	25
	Noen viktige kontekster for prosjektet	25
	<i>REFORMER FOR OFFENTLIG SEKTOR OG UTVIKLING AV SERVICEKONTORER</i>	25
	<i>KOMPETANSEREFORMEN OG VEKTLÉGGING PÅ LIVSLANG LÆRING</i>	26
	<i>PROSESSER I INNLANDET</i>	27
	Aktører og prosesser i Mesterprosjektet	27
	<i>STUDIETILBUDET</i>	28
	<i>LEDERINVOLVERINGSPROGRAMMET</i>	31
	<i>COACHING PÅ ARBEIDSPLASSEN</i>	32
4	OM MÅLSETTINGEN OM ARBEIDSPASSBASERT LÆRING	35
	Generelt, teori om temaet	35
	<i>LOKALISERING</i>	35
	<i>RELEVANS</i>	35
	<i>LÆRENDE ARBEIDSPLASSE</i>	36
	Forståelser av begrepet Arbeidsplassbasert læring i Mesterprosjektet	36
	Om forhold av betydning for arbeidsplassen som læringsarena	38

5	PROSJEKTET OG ARBEIDSPLASSENE	41
	Beskrivelser av tre utvalgte arbeidsplasser	41
	<i>DET KOMMUNALE SERVICEKONTORET</i>	41
	<i>DET LOKALE TRYGDEKONTORET</i>	43
	<i>DET OFFENTLIGE SERVICEKONTORET</i>	45
	Begrunnelsene for arbeidsplassenes deltakelse i prosjektet	46
	Organisasjonenes rekrutteringsprosesser til studiet	48
	Studentenes motiver for studiet	49
	Deltakernes erfaringer og vurderinger	51
	<i>STUDIET</i>	51
	<i>LEDERINVOLVERINGSPROGRAMMET</i>	54
	<i>COACHING</i>	55
	<i>VILKÅR FOR ORGANISATORISK LÆRING OG KUNNSKAPSDELING</i>	56
6	SAMMENDRAG, HOVEDKONKLUSJONER OG ANBEFALINGER	59
	Sammendrag og hovedkonklusjoner	59
	Anbefalinger	63
	LITTERATUR	65

1 Innledning

Om Mester i førstelinjetjeneste

Kompetanseutviklingstiltaket Mester i førstelinjetjeneste ble etablert i 2000 av FORUM for statlig arbeidsgiver- og personalpolitikk i Hedmark. Prosjektets overordnede målsettinger kan formuleres slik:

- Å bidra med *relevant kunnskap* og utvikle *relevant kompetanse* for ansatte i førstelinjetjenesten i offentlig sektor
- Å bidra til at denne kunnskapen og kompetansen *faktisk blir tatt i bruk* på arbeidsplassene, bl.a. ved å bevisstgjøre og informere ledere og kolleger
- Å bidra til å skape *mer lærende arbeidsplasser*, bl.a. ved å bevisstgjøre og informere ledere og kolleger om hvilke muligheter arbeidsplassen som læringsarena rommer

Prosjektet har vært gjennomført i perioden 2000-2003 og har bestått av følgende elementer:

- et 20 vekttalls høgskolestudium ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for Økonomi, samfunnsfag og informatikk på Rena (ØSIR)
- et lederinvolveringsprogram rettet mot studentenes ledere
- coaching på arbeidsplassene

Studiets målsetting har vært todelt, nemlig å sikre tryggere og mer profesjonelle kundebehandlere og å dyktiggjøre den enkelte til å bli en ressurs i egen organisasjons løpende serviceutviklingsarbeid.

Gjennom lederprogrammet har en ønsket å sette søkelys på lederens rolle ved kompetanseutvikling på arbeidsplassen og bidra til overføring av læring fra studie til jobb.

Coachingens målsetting har vært å ta opp spesielle problemer og muligheter på den enkelte arbeidsplass, for å skape et best mulig læringsmiljø og sikre videre utvikling.

Vi viser ellers til en fyldigere beskrivelse av prosjektet i kapittel 2.

Om evalueringsoppdraget

Østlandsforskning ble på forsommeren 2003 invitert av styringsgruppen for Mester i førstelinjetjeneste til å gjennomføre en evaluering av prosjektet. Opplegget for evalueringen ble drøftet i flere møter med aktører i prosjektet, og formålet for evalueringen ble definert slik:

”Å beskrive og belyse sentrale sider ved kompetanseutviklingstiltaket på en slik måte at det kan bidra til læring hos både tilbydere og brukere av denne typen tiltak.”

Konkret skulle evalueringen

1. Vurdere om mål og intensjoner i kompetanseutviklingstiltaket er nådd. Her skulle fokus ligge på i hvilken grad en har oppnådd ”reell” arbeidsplassbasert læring og om det kunne spores ”effekter” av kompetanseutviklingstiltaket på arbeidsplassene. Herunder ønsket en belyst om den enkelte deltakende student har fått

et læringsutbytte som også har hatt overføringsverdi til arbeidsplassen og som har bidratt til organisasjonslæring i virksomheten.

2. Vurdere hva som har vært utslagsgivende for gode resultater av kompetanseutviklingstiltaket. Her har fokus ligget på måten prosjektet har vært organisert på, samarbeidet mellom involverte aktører, forankringen i de berørte arbeidsplassene og metodene som er brukt. Betydningen av den integrerte opplæringsmodellen (høgskolestudium, lederinvolvering og coaching på arbeidsplassene) skulle vies spesiell oppmerksomhet.

Evalueringsarbeidet har altså hatt hovedfokus på å synliggjøre *om og på hvilke måter prosjektet har, eller kan ha, bidratt til læring hos de individer og virksomheter som har deltatt*, og hvilke forhold som eventuelt har fremmet eller hemmet slik læring.

Ettersom Høgskolen i Hedmark selv skulle gjennomføre en evaluering av studiet, ble Østlandsforsknings evaluering avgrenset til spesielt å ta for seg samvirket mellom Mesterprosjektet (inkludert studietilbudet) og forhold på arbeidsplassene¹.

Om evaluering av effekter av kompetanseutviklingstiltak

Kirkpatrick (1987) definerer evaluering av kompetanseutviklingstiltak som det å avgjøre tiltakets *effektivitet* ("effectiveness"). Han gjør en inndeling i fire nivåer, som kan forstås som en stige hvor nivå 4 (organisatorisk nytte) i de fleste tilfeller er det mest ønskede resultatet av opplæringen. Samtidig er de metodiske problemene større jo høyere vi kommer.

Nivå	Spørsmål
1. Reaksjoner	Hvor fornøyde var deltakerne med tiltaket?
2. Læring	Hvilken kompetanse har deltakerne tilegnet seg som følge av tiltaket?
3. Anvendelse	I hvilken grad blir tilegnet kompetanse anvendt i praksis?
4. Organisatorisk nytte	I hvilken grad har tiltaket gitt samlet organisatorisk nytte i forhold til overordna mål?

Nivå 1, deltakernes tilfredshet kan en få innblikk i bare ved å spørre. Problemet er at det ikke er noen nødvendig sammenheng mellom hvor fornøyd deltakere er og hvor mye de har lært. Når det gjelder nivå 2 så er det mulig å vurdere om læring har funnet sted gjennom ulike former for "tester" enten av kunnskap eller av ferdigheter og praksis. Problemet er at det

¹ Slik sett plasserer denne evalueringen seg midt i et sentralt forskningsfelt rettet mot å forstå og bedre integrasjonen mellom det formelle utdanningssystemet og arbeidslivet (Solheim 2001, Illeris 2002).

heller ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom score på en prøve og evnen til å anvende det en har lært når en kommer tilbake til hverdagen og arbeidsplassen.

I vår evaluering ligger hovedfokus på nivå 3 og 4, det vil si på nytten av deltakelsen i Mesterprosjektet, både for den enkelte arbeidstaker og for arbeidsplassene. For å kunne måle effekter på nivå 3 og 4 fordres det en eller annen form for registrert "før-tilstand" på en eller flere variabler, som en så kan måle endring i forhold til. Dette foreligger ikke i Mesterprosjektet. Når det gjelder nivå 4 er det i tillegg generelt vanskelig å isolere effekten av kompetansehevingstiltak i vurderingen av organisatorisk nytte. Lai (1997) påpeker da også at målinger spesielt på nivå 4 som regel bare vil kunne gi antydninger om årsakssammenhenger.

Når det gjelder Mesterprosjektet har vi altså ikke grunnlag for å konkludere eksakt om effekter, men vi kan gjøre vurderinger av *sannsynlige* effekter, basert både på det vi har av data fra prosjektet og fra mer generell kunnskap om hva som er viktig for å få resultater av kompetanseutviklingsarbeid. I evalueringen er vi altså i hovedsak opptatt av å belyse faktorer og forhold som *kan være* av betydning for måloppnåelsen og om/hvordan Mesterprosjektet *kan ha* bidratt til kompetanseheving hos deltakeren.

Datamaterialet

Evalueringen bygger på følgende typer materiale:

Dokumenter og faglitteratur

Fra Mesterprosjektet har vi fått tilgang til rapporter, møterefater og andre dokumenter som er produsert i løpet av prosjektperioden. Vi har også benyttet teoristoff og policydokumenter for å plassere prosjektet og evalueringens temaer i en større sammenheng.

Intervjuer

For å få innblikk i Mesterprosjektets utvikling og aktørenes oppfatning av denne og av sentrale temaer og begreper, er det gjennomført intervjuer med 8 nøkkelinformanter som alle har vært involvert i prosjektet.

Ved tre utvalgte arbeidsplasser som har deltatt i Mesterprosjektet er det gjennomført intervjuer med studenter, ledere og andre medarbeidere. I intervjuene har vi hatt fokus på arbeidsplassen, arbeidsoppgavene og organiseringen av disse; på deltakernes erfaringer og vurderinger av prosjektet og de enkelte elementene i det; og på hvordan læringen fra prosjektet har nedfelt seg på arbeidsplassene.

Materiale fra Høgskolen i Hedmark

I tillegg til materialet som vi selv har samlet inn for evalueringens formål har vi også hatt tilgang til besvarelsene fra den evalueringen som Høgskolen i Hedmark gjennomførte blant de

28 avgangsstudentene på studiets første kull høsten 2003. I tillegg til dette fikk vi senhøstes 2003 også tilbud om å benytte deler av studentenes refleksjonsnotater fra studiet.²

Materialet fra høgskolen har bidratt til et bredt bilde av studentenes erfaringer fra studiet og deres tanker rundt hva læringen kan bidra med i hverdagen, og representerer et viktig supplement til vårt eget intervjumateriale.

Organiseringen av evalueringsarbeidet

Det var fra første stund klart at de økonomiske midlene som var avsatt til evaluering av prosjektet ikke sto i forhold til de oppgavene som skulle løses. Det ble derfor bestemt at evalueringen skulle organiseres som et samarbeidsprosjekt mellom Østlandsforskning og prosjektet selv, med Østlandsforskning som kontraktspart og faglig ansvarlig for arbeidet.

Konkret har arbeidet vært organisert slik:

- *Elisabeth Rønnevig* og *Lars Gillund* (fra hhv. Fylkesmannen i Hedmark/ Utdanningsavdelingen og Hamar kommune) har, på vegne av Mesterprosjektet, gjennomført datainnsamlingen ved de tre utvalgte arbeidsplassene og deltatt i tolkningen av dette materialet..
- *Liv Madsen* (Høgskolen i Lillehammer) har, i egenskap av prosjektleder for Mester i førstelinjetjeneste, skrevet den delen av sluttrapporten som består av en rent beskrivende framstilling av prosjektet. Denne delen av rapporten er dermed prosjektledelsens ansvar både når det gjelder innhold og form. Østlandsforskning har her kun gjort layout-messige justeringer for å tilpasse kapitlet til resten av rapporten.
- *Jorid Vaagland* ved Østlandsforskning har samlet og studert dokumenter fra prosjektet og gjennomført intervjuer med nøkkelinformanter.
- *Jorid Vaagland* og *Birgit Leirvik* har sammen stått for analysen av alt datamaterialet og utarbeiding av evalueringsrapporten. Østlandsforskning har også hatt det overordnede faglige ansvaret for evalueringsarbeidet, inkludert den faglige oppfølgingen og veiledningen av samarbeidspartnerne. De tolkninger, konklusjoner og anbefalinger som ligger i rapporten har derfor Østlandsforskning ansvaret for. Jorid Vaagland har vært prosjektansvarlig for evalueringen.

² Studentene ble kontaktet pr e-post med spørsmål om de var villige til å la oss bruke deres besvarelser. Høgskolen oversendte deretter besvarelsene til de studentene som ga klarsignal til dette, til oss (anonymisert). Materialet omfatter besvarelsene på følgende spørsmål: ”*Skisser minst tre konkrete utviklingsmål, med utgangspunkt i egen arbeidshverdag. Bruk gjerne andre på arbeidsplassen for å kartlegge egne utviklingsområder.*”

Rapportens oppbygging

Kapittel 2 gir en beskrivelse av prosjektets utvikling og resultater, sett fra prosjektleders side.

I kapittel 3 går vi gjennom noen kontekster for prosjektet Mester i førstelinjetjeneste, og deretter belyser vi prosjektets utvikling som en samhandlingsprosess hvor mange aktører har deltatt, utfra ulike perspektiver og i ulike roller.

Kapittel 4 består av noe teori om arbeidsplassbasert læring, og deretter en presentasjon av hvordan begrepet har vært forstått av aktørene i Mesterprosjektet.

I kapittel 5 presenterer vi det empiriske materialet om hvordan Mesterprosjektet har fungert sett fra perspektivet til dem som har deltatt i prosjektet, det vil si studentene, deres ledere og kolleger, og hvilke resultater det har gitt på individ- og organisasjonsnivå.

I kapittel 6 oppsummerer vi de viktigste resultatene fra evalueringen og gir noen anbefalinger, dels med tanke på videreføringen av tiltakene i Mesterprosjektet og dels mer generelt for kompetanseutviklingstiltak med arbeidsplassbasert læring og endring som mål.

2 Beskrivelse av prosjektet³

Kort om initiativ og bakgrunn for prosjektet

I år 2000 tok FORUM for statlig arbeidsgiver- og personalpolitikk v/Fylkesmannen i Hedmark i samarbeid med øvrige, offentlig virksomheter og høgere utdanningsinstitusjoner i regionen initiativ til et 3-årig prosjekt der kompetanseheving av ansatte i førstelinje ble satt på dagsorden.

Bakgrunnen for initiativet var at ”endring og omstilling i arbeidslivet og nye krav og forventninger til de offentlige tjenestetilbudene skaper nye og endrede oppgaver og roller i offentlig sektor.” Det var også et ønske om å bygge nettverk og arenaer regionalt og lokalt for samarbeid om, utvikling og gjennomføring av kompetansetiltak i offentlig sektor. At de offentlige etatene skulle bli bedre etterspørrere og utdanningsinstitusjonene bedre tilbydere av opplæring var også et uttrykt ønske.

Fylkesmannen i Hedmark sendte i juni 2000 ut en invitasjon til utdanningsinstitusjonene om å legge inn tilbud på ”Kompetanseutviklingstiltak: Mester i førstelinjeservice”. Her stod det blant annet:

”De offentlige etatene i Hedmark har behov for at det utvikles et helhetlig kompetanseutviklingstilbud til førstelinjepersonale. Kompetanseutviklingstiltaket må være fleksibelt både med hensyn til omfang, vanskelighetsgrad og undervisningsformer. Tiltaket må gi deltagerne formell godkjenning, sertifisering og/eller grad på ulike nivåer”.

Det ble lagt med en egen beskrivelse av grunnlaget for hva kompetanseutviklingstiltaket skulle inneholde.

Hovedmålet med prosjektet var å gjøre arbeidsplassen til en mest mulig effektiv læringsarena for å få til endret praksis i offentlig sektor. At arbeidsplassen skulle nyttes som læringsarena betydde blant annet at det skulle tilstrebes en tettest mulig integrasjon av teori og praksis, en nær kobling mellom opplæringstilbud og læringsstrategier og de sentrale utfordringene i arbeidshverdagen til studentene.

Intensjonen i prosjektet var fra starten at samspillet mellom tilbydere og oppdragsgiverne skulle være tett, det vil si at opplæringen skulle vokse fram gjennom samspill og utviklingsarbeid sammen. I anbudsfasen var det også samtaler rundt tilbudet tilbydere hadde sendt og det ble fra oppdragsgiver presisert hva de ønsket av prosessuelt samarbeid i prosjektet. Ambisjonene var at læring og endring skulle skje på mange plan og hos de ulike aktørene i prosjektet. Det skulle handle om læring og endring i organisasjonene gjennom ulike virkemidler i gjennomføringen. En konkret ”bestilling” fra oppdragsgiver var å utvikle et formelt studium med bestemte krav til innhold for de ansatte i førstelinjen i offentlig sektor.

³ Dette kapitlet er i sin helhet utarbeidet av prosjektleder for Mester i førstelinjetjeneste, Liv Madsen, Høgskolen i Lillehammer.

Arbeidsplassen som læringsarena har vært en bærende ide gjennom hele prosjektperioden. Dette beskrives nærmere senere.

Høgskolen i Hedmark (HH), Kvinneuniversitetet (KvU) og Høgskolen i Lillehammer (HIL) la inn tilbud i august 2000 og fikk tilsagn om oppdraget. Prosjektet "Mester i førstelinjetjeneste" startet formelt i september 2001.

Organisering, roller og ansvar

Prosjektet ble organisert med styringsgruppe og prosjektgruppe, faglig- og administrativt ansvar ble fordelt. Dette beskrives mer inngående nedenfor.

Oppdragsgivere i prosjektet har vært: FORUM for statlig arbeidsgiver- og personalpolitikk v/ Fylkesmannen i Hedmark, Hedmark Fylkeskommune og Hamar kommune.

Tilbyderne av opplæringen har vært: Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Lillehammer og Kvinneuniversitetet.

Det har vært nært samarbeid mellom de ulike aktørene i prosjektet. Prosjektleder har vært helt sentral som en "edderkopparbeider" mellom de ulike aktørene med intensjon om å lede prosjektet mot felles mål.

Formelt ble roller og ansvar fordelt slik:

Faglig ansvar: Høgskolen i Hedmark, avdeling for økonomi, samfunnsfag og informatikk på Rena (ØSIR) har hatt det overordnede faglige ansvaret, det vil si:

- løpende, faglig ansvar for driften av studiet, herunder læringsmetoder, veiledning, læringsmateriell, eksamensansvar og nødvendig formell godkjenning
- ansvar for å skaffe faglige medarbeidere til å utføre ulike arbeidsoppgaver, samordne og følge opp disse i egen organisasjon
- bidra til at prosjektets overordnede mål nås
- bistå prosjektleder med å sette opp tidsplan for framdrift av ulike moduler
- bistå prosjektleder med å utarbeide budsjett for utvikling av de enkelte moduler
- melde avvik til prosjektleder når disse oppstår
- ta faglige avgjørelser i daglig drift av studiene

Prosjektledelse: Senter for livslang læring (SeLL) ved Høgskolen i Lillehammer har hatt prosjektlederansvaret. Prosjektleder har ledet prosjektgruppen og hatt følgende funksjon og ansvar:

- daglig ledelse i utviklingen av prosjektet
- tilrettelegging for godt samspill mellom de ulike aktørene i prosjektet
- tilrettelegging for at alle aktørene arbeider for prosjektet
- ansvar for å sette opp forslag til budsjetter
- ansvar for å sette opp forslag til framdriftsplaner
- påse at prosjektet blir gjennomført til rett tid og til avtalte kostnader

- innkalle, lede og skrive referat til prosjektgruppemøtene
- delta i planleggingen av sakslisten til styringsgruppemøter, sammen med leder av styringsgruppen
- lage beslutningsgrunnlag til styringsgruppen
- rapportering til styringsgruppen om planer, framdrift og resultater
- iverksette tiltak hvis nå-situasjonen avviker fra vedtatte planer og signaler fra styringsgruppen

Prosjektgruppe: Prosjektgruppen har bestått av representanter for arbeidsgiverne til studentene/"brukerne", de samarbeidende høgskolene og oppdragsgiver. Gruppen har bestått av representanter fra Hedmark Fylkeskommune, Løten kommune, Hamar kommune, Fylkestrygdekontoret og Kvinneuniversitetet, i tillegg til faglig ansvarlig fra Høgskolen i Hedmark og prosjektleder fra Høgskolen i Lillehammer. Fra 2002 ble gruppen utvidet med en studentrepresentant. Gruppen har vært dynamisk på den måten at det i tillegg har deltatt ulike personer i møtene, etter behov. Prosjektgruppen har hatt følgende funksjon og ansvar:

- prosjektgruppen skal ha en dynamisk karakter og opptre som et faglig råd i prosjektet
- kan oppnevne faglige grupper, trekke inn relevant kompetanse, i samarbeid med prosjektleder
- høringsinstans for faglig leder om innhold i de ulike moduler/faglige planer
- behandle og deretter legge fram enkeltmodulers form og innhold for styringsgruppen
- være et diskusjonsfora, komme med kreative innspill til prosjektledelsen
- påse at opplæringen ivaretar hva som er viktig læring i forhold til hverdagen til målgruppene
- ivareta linken mellom de to prosjektene slik at de ivaretar hovedmålet i prosjektet; forbedret praksis ved hjelp av arbeidsplassbasert læring/endring

Styringsgruppe: Styringsgruppen har vært ledet av oppdragsgiverne, ved fylkesmannen i Hedmark. Styringsgruppen har i tillegg bestått av representant fra Hamar kommune, Kommunenes Sentralforbund, Hedmark Fylkeskommune, Kvinneuniversitetet, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Lillehammer samt representant fra de tillitsvalgte hos oppdragsgiver. Prosjektleder har møtt i møtene. Styringsgruppen har hatt følgende funksjon og ansvar:

- ledelsesansvar, styring på det overordnede nivået og organisering av prosjektet
- godkjenning av prosjektplanene, herunder arbeidsfordeling og ressursbruk
- ansvar for å skaffe ressurser til gjennomføring av prosjektet og vedta budsjetter
- vedta milepælsplaner
- utøve kvalitetskontroll av planer, framdrift og resultater
- ansvar for rekruttering og markedsføring
- påse at de ulike aktører gjør det som er avtalt, at framdrift og beslutningsprosesser følger avtaler
- påse at prosjektstyringen foregår på et kvalitativt høyt nivå
- bidra til lagånd og motivasjon i prosjektet
- overordnet ansvar for at prosjektet lykkes
- ta overordnede beslutninger som sikrer faglig kvalitet i planer og beslutningsprosesser

Finansiering av prosjektet

Prosjektet har vært støttet med midler fra:

Arbeids- og Administrasjonsdepartementet (AAD):

Bevilget penger til forprosjekt, kompetansekartlegging, hovedprosjektet og sluttevalueringen.

Statskonsult:

Bevilget penger til forprosjekt og kompetansekartlegging.

Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP):

Har støttet utviklingen av selve hovedprosjektet og ”Ledelse av mestre i førstelinjetjeneste”. Ledelsesprogrammets hovedintensjon var å forankre kompetanseprosjektet ”Mester i førstelinjetjeneste” på ledernivå og at teori tilegnet i prosjektet skulle bli til god praksis ute på arbeidsplassen.

Sentralorganet for Fleksibel Læring i høgre utdanning (SOFF):

Som det ligger i navnet, er støtten her til fleksibel læring/fjernundervisning.

FORUM for statlig arbeidsgiver- og personalpolitikk, ved Fylkesmannen i Hedmark:

Bevilget penger til evaluering og til videreutvikling av Lederinvolveringsprogrammet (inkl. coaching). HH, KvU, Stein Amundsen og HiL har utarbeidet en revidert, helhetlig opplæringsmodell for studie, lederinvolveringsprogram og coaching.

Prosjektets ulike faser

Forprosjekt og kompetansekartlegging

Forprosjektet startet opp høsten 2000. I desember 2000 ble det foretatt en kompetansekartlegging, bestående i hovedsak av 12 intervjuer med ansatte i ulike offentlige etater (kommune/fylkeskommune/stat) i Hedmark. Tema var kompetansestatus og kompetansebehov. Det ble videre gjort en gjennomgang av diverse skriftlige dokumenter fra de samme etatene, som foreliggende kompetanseplaner osv. Arbeidet ble utført av Geir Haugsbakk, Høgskolen i Lillehammer og Kristian Aasbrenn, Høgskolen i Hedmark. Prosjektgruppen, med Geir Haugsbakk, Høgskolen i Lillehammer, som sekretær, utarbeidet en forprosjektrapport som dannet grunnlaget for det videre utviklingsarbeidet i prosjektet⁴.

Forprosjektrapporten beskriver en skisse til et kompetanseutviklingsprogram og inneholder temaer som nettverksbygging/samarbeid, studiets oppbygging og faglige innhold med beskrivelse av de enkelte modulene (20 vekttall-6 moduler), progresjon og framdriftsplan, fleksibel studiemodell, kostnader med mer.

Det ble påpekt ulike nøkler for å lykkes og noen siteres her:

⁴ ”Mester i førstelinjetjeneste – forprosjektrapport. Skisse til et kompetanseutviklingsprogram for personale i førstelinje i offentlig forvaltning”. Lillehammer 15.12.00

”Om prosjektet vil lykkes, er i stor grad avhengig av at man får dette nettverkssamarbeidet til å fungere på en mest mulig fruktbar og konstruktiv måte. Det er absolutt nødvendig for å kunne nå målsettingen om å gjøre arbeidsplassen til en mest mulig effektiv læringsarena. Det betyr ikke at alle læringsaktivitetene nødvendigvis skal foregå på jobb, men at det skal tilstrebes en tettest mulig integrasjon av teori og praksis, en nær kobling av opplæringstilbud og læringsstrategier med de sentrale utfordringene i jobbsammenheng. Uten et velfungerende samarbeid og et utstrakt gjensidig tillitsforhold vil dette bli vanskelig, sannsynligvis umulig.”

”Dermed vil det ikke bare være det konkrete opplæringsproduktet, de enkelte kursmodulene og undervisningsprogrammet isolert sett, som blir avgjørende, men i minst like stor grad prosessen, hvordan man har jobbet seg fram til studieoppleggene. Dette stiller store krav til både arbeidsgivere, arbeidstakere og undervisningsinstitusjonene når det gjelder vilje til samarbeid, til fleksibilitet og til å tenke nytt. Samtidig skal et opplæringsprogram tilpasses en del ytre rammeforutsetninger, hva som er praktisk og formelt sett mulig å få til på arbeidsplassene, til økonomiske forutsetninger og de rammene som ligger i det skulle drive høgskoleutdanning.”⁵

Et 20 vekttalls Servicestudium blir til

Høgskolen i Hedmark hadde et godkjent 20 vekttalls studium i ”Service og informasjon”. Dette ble gjennom forprosjektet spisset mot behovene i offentlig sektor og formelt godkjent. De enkelte modulene ble designet med utgangspunkt i den definerte målgruppens behov og forutsetninger, med et skreddersydd pensum, med en progresjon tilsvarende 4 vekttall pr. semester, med en kombinasjon av fysiske samlinger og nettbaserte læringsformer og evalueringsformer tilpasset studentenes helhetssituasjon.

To reformer kom omtrent samtidig og i en svært beleilig situasjon for prosjektet: *Kompetansereformen*, som gav anledning til å ta opp studenter på basis av realkompetanse og ikke bare generell studiekompetanse, og *Kvalitetsreformen* som i større grad enn tidligere gav anledning til å gjennomføre andre evalueringsformer enn tradisjonell ”eksamen”. Dermed var det mulig å ta opp studenter som ikke hadde gjennomført videregående skole med tilstrekkelige innslag av allmenne fag, men derimot hadde lang og relevant praksis bak seg, og det ble mulig å unngå tradisjonelle ”skoleeksamener” og i stedet satse på oppgaveskriving gjennom semesteret og avsluttende ”mappeevaluering” som viktigste evalueringsform. Kompetansereformen har betydd mye for rekrutteringen. Mer enn halvparten av studentene er tatt opp på grunnlag av realkompetanse.

Prosjektgruppen hadde en sentral rolle i utviklingsprosessen av studiet. Høgskolen i Hedmark hadde det overordnede ansvaret for studieplanarbeidet, for det nettbaserte læringsmiljøet, undervisning, evaluering og løpende studentkontakt. Høgskolen i Lillehammer v/Senter for Livslang Læring hadde hovedansvaret for videoproduksjon, i nært samarbeid med

⁵ Fra forprosjektrapporten.

fagpersonell ved Høgskolen i Hedmark og med bistand fra et medlem i prosjektgruppen. Det ble også laget egen hjemmeside: <http://www.servicestudiet.no>.

Studiet ble fra starten priset til kr. 1500 pr. vekttall, det vil si kr. 6000 pr. semester pr. student. De fleste studentene – men ikke alle - fikk dekket sine utgifter fra arbeidsgiver.

Arbeidsgivernes praksis med å gi studentene lesedager og andre praktiske muligheter til å gjennomføre studiet som en del av jobben, viste seg imidlertid å variere mye.

Forskjellsbehandlingen skapte en viss uro og frustrasjoner, uten at prosjektledelsen hadde anledning til å påvirke de enkelte arbeidsgivernes praksis.

50 studenter startet på studiet høsten 2001. I siste semester, høsten 2003, var det 36 studenter tilbake. Det store flertallet av studentene har vært kvinner over 30 år. De arbeider ved offentlige servicekontorer, kommunale servicekontorer, servicesentra, servicetorg osv. eller ved virksomheter som planlegger å utvikle slike. Statlig og kommunalt ansatte utgjør omtrent like store grupper. Den typiske studenten har lang praksis og har samlet mange erfaringer, men har lite eller ingen teoretisk utdanning. Mer enn halvparten av studentene har heller ikke eksamen artium, og er derfor tatt opp på grunnlag av realkompetanse.

Studiets innhold og form

Følgende moduler ble utviklet og gjennomført for kull 1:

Modul 1 (4 vekttall):	Serviceutvikling
Modul 2 (2 vekttall):	Service, kommunikasjon og samfunn
Modul 3 (2 vekttall):	Service-, informasjons- og saksbehandlingsrett
Modul 4 (4 vekttall):	Kommunikasjon og kundebehandling
Valgfag (2x2vektall)	Studentene ble tilbudt tre valgfag à to vekttall, og de valgte to kurs hver. Det var også mulig å søke og få godkjent tidligere relevant høgskoleutdanning som en del av studiet. Valgfagene var: ”Praktisk informasjonsarbeid” (33 studenter ved HH) og ”Prosjektledelse/Prosjektorganisert arbeid” (25 studenter ved HH) og Mangfold i organisasjoner (10 studenter ved Kvinneuniversitetet).

Prosjektarbeid med integrert metodeundervisning (4 vekttall): Hovedfokus her var gjennomføring av brukerundersøkelser.

I tillegg til ordinært lesepensum ble det produsert skreddersydde læremidler i form av videoproduksjoner og et betydelig kursstøttetilbud på nettet.

Fleksibelt servicestudium

Servicestudiet er et fleksibelt studie og det er lagt til rette for læring på flere måter. Undervisningsopplegget er basert på en kombinasjon av fysiske samlinger (2 per halvår) , sjølstudier basert på bruk av video og tradisjonelle læremidler, og på bruk av den nettbaserte læreplattformen ClassFronter. ClassFronter har vært benyttet som kontaktkanal studentene imellom, fortrinnsvis i forbindelse med løsning av gruppeoppgaver osv, og som kontaktkanal mellom (nett)lærer og student. I tillegg har det vært lagt inn et betydelige materiale på

ClassFronter som skal understøtte studentene i en sjølstudiesituasjon (øvingsoppgaver etc), og når de arbeidet i grupper mellom samlingene. Programmet har vært benyttet mest som ”oppslagstavle” og ”filbank” og supplert med e-post adressert direkte til den enkelte student.

Video som læremiddel

Video som læremiddel har blitt benyttet mest i mellom samlingene, til individuelt og gruppearbeid. Noen har blitt vist og brukt også på samlinger.

Følgende videoer har blitt laget til Servicestudiet.

- ”Et sted, ett telefonnummer – mange flyttelass”: fra etablering av servicekontoret i Hamar kommune
- ”Elgå, ei grend, en butikk – mange tjenester”
- ”Løten, ett sted, ett telefonnummer – mange erfaringer”: Fra servicekontoret i Løten

Til bruk innen kommunikasjon og kundebehandling har det blitt laget 4 dramatiserte videotriggere. Dette var et samarbeidsprosjekt med avdeling for helse- og sosialfag ved Høgskolen i Lillehammer, som skrev manus og som bruker samme trigger i sin kommunikasjonsundervisning.

Lederinvolveringsprogram

I mars 2001 vedtok styringsgruppen at det skulle utvikles et prosessorientert opplegg for lederne til studentene. Opplegget skulle knyttes til konkrete arbeidssituasjoner. Dette var et ledelsesutviklingstiltak for å gjøre lederne bedre i stand til å møte nye krav og forventninger. Det var også uttrykt ønske om å sikre at kompetanseutviklingstiltaket ”Mester i førstelinjetjenesten” ble forankret på ledelsesnivå og at teori studentene tilegnet seg skulle bli til endret praksis. Styringsgruppen bestemte også at det skulle søkes om midler gjennom Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP). Kvinneuniversitetet ble tillagt et særskilt ansvar for lederopplæringen. I september 2001 ble det laget en revidert plan med nytt budsjett og formelle samarbeidsavtaler inngått mellom aktørene.

I gjennomføringen ble det i hovedsak gjennomført 3 dags samlinger for lederne (nov. 01, feb.02 og nov 02). En av samlingene var halve dagen sammen med studentene. I tillegg ble det gjennomført coaching ute på arbeidsplassene, som beskrives under.

Coaching

Dette var et tilbud til serviceleder, studenter og øvrige service-medarbeidere, hvor fokus er konkrete problemstillinger på den enkelte arbeidsplass. Coachingen ble gjennomført med to møter á ca. 3 timer, i gruppe.

Coaching skulle være et verktøy til å skape bro mellom organisatorisk læring, vekst og utvikling og personlig læring, vekst og utvikling.

Målet med delprosjektet ”Coaching på arbeidsplassen” var:

- Fokuserer på konkrete problemstillinger og arbeidsplassen som læringsarena
- Forbedre dagens praksis

- Øke nytteverdien av de ressurser som legges ned i Mesterprosjektet
- Binde studie, lederinvolvering og arbeidsplass sammen
- Bidra til at teori som læres i studiet omsettes til praktiske forbedringer

Når coachingen er ferdig skal arbeidsplassen

- ha oppnådd større bevissthet om hvilke konkrete problemstillinger som eksisterer, og hva som fremmer og hemmer løsninger
- ha funnet løsninger eller satt opp en plan på hvordan de viktigste problemstillingene skal løses
- fått demonstrert hvordan coaching virker i praksis og kan fremme læring på arbeidsplassen
- oppnådd større bevissthet om sammenheng mellom det som læres i servicestudiet, lederinvolveringsprogrammet og problemstillinger på egen arbeidsplass

I perioden september til desember 2002 ble coaching gjennomført med mål å prøve ut arbeidsplassen som læringsarena samt skape positive endringer i førstelinjetjenesten i offentlig sektor. Til sammen 12 offentlige arbeidsplasser med 45 personer fordelt på 8 grupper deltok i coachingen. Det ble engasjert en profesjonell coach til å forestå detalj utvikling og gjennomføring av opplegget. Det er som nevnt utarbeidet egen rapport om gjennomføringen og evaluering av coachingdelen i prosjektet. (Stein Amundsen jan. 2003)

Fra rapporten om gjennomføring og evaluering av coachingdelen refereres følgende:

Nøkler til suksess

- God informasjon og dialog med lederne før første møte
- At det har vært lagt til rette for en åpen og uformell tone for å skape trygghet og tillit
- At deltakerne har følt seg betydningsfulle og verdifulle ved at coachen lytter og viser oppriktig interesse
- At problemstillingene har vært konkrete og relatert til den enkelte arbeidsplass
- At det stilles kvalitets spørsmål som enkelte ganger har gått ut over tidligere mentale kart og overbevisninger

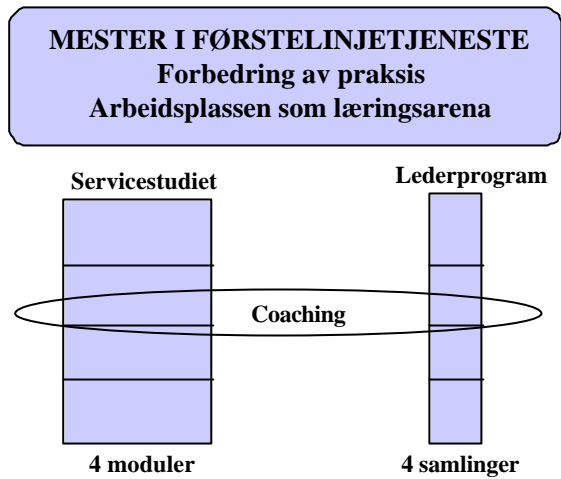
Mulige forbedringsmuligheter

- Enda bedre informasjon til deltakerne i forkant, spesielt studentene. Mange deltakere visste lite hva de gikk til
- Utarbeide en kortfattet rapport til hver arbeidsplass med hovedresultater fra møtene
- Følge opp arbeidsplassene etter to-tre måneders tid

Dagens status

Prosjektperioden har endt opp med en helhetlig opplæringsmodell med tre ulike elementer. De tre elementene er vektallsbasert servicestudium for ansatte i førstelinjen i offentlig sektor, et lederprogram og coaching ute på arbeidsplassen. Disse tre elementene utgjør til sammen en helhet, og har forbedring av praksis mot kunder/brukere og arbeidsplassen som læringsarena som overordnede fellesnevnerne.

Modellen beskrives slik:



Serviceleder og -medarbeider (student) har ulike roller og ansvar, noe som avspeiler seg i den praktiske utformingen av elementene. Ved å gjennomføre alle delene i kompetanseprogrammet vil dette bidra til at ny individuell kompetanse gir tilsiktet vekst og utvikling for arbeidsplassen. For at organisasjoner skal utvikles må også mennesker i organisasjonen utvikles.

Servicestudiet

Gjennom prosjektperioden og evalueringer underveis har det blitt jobbet fram en ny studiemodell/studieplan. Studiet er delt inn i fire moduler, og gir totalt 60 studiepoeng. Kull 2, med oppstart høsten 2003, tok i bruk den nye planen som er inndelt slik:

Serviceutvikling, teori (15 stp):	grunnleggende serviceforståelse og servicekvalitet
Frontservice 1 (15 stp.):	juss for kundebehandlere og praktisk informasjonsarbeid
Frontservice 2 (15 stp):	kommunikasjon og kundebehandling
Serviceutvikling, praksis (15 stp):	brukerundersøkelse og kvalitetsutvikling

Lederinvolveringsprogrammet

I det framtidige tilbudet til studentenes ledere består programmet av fire samlinger. Målet med programmet er å skape en arena hvor det gis mulighet for faglig påfyll, refleksjon og diskusjon omkring servicelederens rolle og funksjon. Programmet er utarbeidet med basis i kompetanseelementene kunnskap, ferdigheter og holdninger. De fire samlingene er bygd opp av en kunnskapsdel og en prosessdel. For å få en naturlig kobling til Servicestudiet, er kunnskapsdelen direkte relatert til en overordnet innføring i hva studentene lærer i de enkelte modulene.

Mer fullstendig beskrivelse av Lederinvolveringsprogrammet og Coaching ute på arbeidsplassen er utarbeidet i egne rapporter⁶.

Lederinvolveringsprogrammet er fleksibelt ved at lederne kan delta på de enkelte samlinger ut fra hvor studenten befinner seg i studiet og hva de selv ønsker av kompetanseutvikling. Det vil være å anbefale at de deltar på alle samlingene, men det er fullt mulig å ta enkeltdeler av programmet. Målgruppen for programmet er nærmeste overordnede leder til studentene samt andre ledere i offentlig sektor som har tilknytning til service og kundebehandling. Styringsgruppen behandlet den helhetlige, videreutviklede opplæringsmodellen i styringsgruppemøte 20.03.03 og konkluderte slik: ” Den er bra gjennomarbeidet, tydelig kommunisert, timing på ulike deler er bra og sammenheng mellom teori og praksis ivarettatt. En kritisk faktor i dette programmet er innsalg og rekruttering.”

Arbeidsplassen som læringsarena

Arbeidsplassen som læringsarena har vært en bærende ide gjennom hele prosjektperioden. Hva dette vil si i praksis har det vært ulik tolkning og forståelse av hos de ulike aktørene. Uansett har hovedmålet med prosjektet vært å gjøre arbeidsplassen til en mest mulig effektiv læringsarena for å få til endret praksis i offentlig sektor. Studiet er utviklet for frontlinjepersonellet i offentlig sektor, og det er den relevante problematikken for denne gruppen som står i fokus. At arbeidsplassen skal nyttes som læringsarena betyr blant annet at det skal tilstrebes en tettest mulig integrasjon av teori og praksis, en nær kobling av opplæringstilbud og læringsstrategier med de sentrale utfordringene i jobbsammenheng.

Måten prosjektet ble organisert på skulle være med å gjøre dette mulig. I tett interaksjon mellom tilbyderne og oppdragsgiverne skulle dette fremmes. At tre utdanningsinstitusjoner samarbeidet om prosjektet ble også sett på som positivt. I studiet ble det lagt vekt på at undervisning, oppgaver, litteratur og evalueringsformer skulle tilpasses studentenes arbeidshverdag. På arbeidsplassen skulle det legges praktisk til rette for studentene med f.eks studiefri, tilgang på utstyr, bruk av kolleger og ledere osv. Ideen bak å bruke coaching i gruppe ute på arbeidsplassen med leder og student (og evt. kolleger) sammen, var for å ta tak i problemstillinger de hadde der og da i tillegg knytte studiets teori til hverdagen.

Lederinvolveringsprogrammet var et opplæringstilbud til studentenes ledere. På ledersamlingene skulle fokus være hvordan lederne kunne legge til rette for studentene og for at læring også kunne skje i organisasjonen. Det ble satt fokus på hvordan lederne kunne lede dette endringsarbeidet og bidra til at den individuelle læringen hos studentene ble til organisatorisk læring også.

⁶ Jfr rapportene:

- ”Mester i førstelinjetjeneste – Serviceutvikling og kundebehandling i offentlig sektor. Lederprogram og coaching på arbeidsplassene”. 24.3.2003

- ”Rapport Coaching på arbeidsplassen – Mester i førstelinjetjeneste”. Januar 2003 Stein Amundsen.

Av de som har støttet prosjektet økonomisk, har spesielt AAD fokusert på arbeidsplassen som læringsarena og fulgt opp hvordan det er blitt lagt til rette for det. AAD har også gått inn med evalueringsmidler med dette fokus.

Videreføring av prosjektet

Kull 1 hadde ved oppstart 50 studenter, kull 2 (start høst 2003) har 30 studenter. Pr desember 2003 er det svært stor søking til kull 3, som har planlagt oppstart januar 2004.

Høgskolen i Hedmark har høsten 2003 valgt å gjøre om studiet fra et betalingsstudium administrert av høgskolens Kurs og oppdragsavdeling til et måltallsbasert studium administrert av Høgskolens ordinære stab. Studentinnbetalingen bortfaller. Den nye ordningen gjøres gjeldende fra og med oppstart av kull 3.

Det har hele tiden vært en intensjon om nasjonal satsning og videreføring og spredning av prosjektet. Dette har blitt gjort underveis av de ulike aktørene.

De tre tilbyderne: Høgskolen i Hedmark, Kvinneuniversitetet og Høgskolen i Lillehammer har hatt flere møter og diskutert roller og ansvar i en videreføring. Høgskolen i Hedmark skal jobbe fram et forslag til konkret prosjektskisse for samarbeidet.

Hovedansvar for videre utvikling og drift av det totale konseptet har Høgskolen i Hedmark, herunder også ansvar for lederinvolveringsprogrammet og coaching i kull 2.

Prosjektet har stort spredningspotensial og mye er allerede gjort.

Det kan nevnes at kull II på studiet har studenter fra 8 fylker, men fortsatt med tyngdepunkt i Innlandsfylkene.

I januar 2003 la Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Lillehammer inn anbud på et større opplæringsprosjekt for førstelinjepersonell i Oslo kommune, men de tapte i anbudsrunderen.

Høgskolen i Hedmark har fått flere anmodninger om gjennomføring av kurs og opplærings-tiltak med basis i Mesterstudiet. Det er gjennomført en rekke fagdager og prosjekter av mindre omfang for ulike kommuner og etater. Skolen har også deltatt i et opplæringsprogram for ledere og ansatte i offentlige servicekontor, kalt "Offentlig servicekontor: Håndgrep og snublefeller". Kursserien ble gjennomført i samarbeid med Statskonsult og Kommunenes sentralforbund og hadde samlinger i Tromsø, Trondheim, Oslo og Bergen.

Det har vært mange henvendelser om studiet og om opplæringsmodellen. Den har klar overføringsverdi til annen etter- og videreutdanning både i sin helhet og i sine grunntaker.

Våren 2003 ble det søkt Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) om midler til spredningstiltak: "Arbeidsplassbasert læring i praksis. Spredning av erfaringer og metoder fra tre KUP-prosjekter". Her ble vi ikke bevilget midler.

3 Kontekster, aktører og prosesser i Mesterprosjektet

Noen viktige kontekster for prosjektet

Reformer for offentlig sektor og utvikling av servicekontorer

Både i Norge og andre land har det foregått en reformbølge i offentlig sektor i løpet av de siste tiårene av det 20. århundre, i Norge særlig fra omkring 1990. Reformene, som internasjonalt går under benevnelsen New Public Management (NPM), har basis i økonomisk teori med sterk vekt på effektivitet, og består av et mangfoldig spekter av tiltak. Blant en rekke kjennetegn ved NPM-reformer nevner Christensen og Lægneid (2001) ett som er særlig relevant i vår sammenheng: Reformene legger stor vekt på statens/det offentliges serviceproduserende og brukerrettede rolle og, som konsekvens av dette, på fleksibilitet (valg), nærhet i organiseringen for brukerne og skoloring av serviceyterne.

Av reformer med trekk fra New Public Management her i landet er Willoch-regjeringens Moderniseringsprogram (1986), Brundtland-regjeringens Fornyelsesprogram (1987) og Bondevik II-regjeringens reformprogram Fra ord til handling (AAD: Redegjørelse til Stortinget 24.01.02) de viktigste i vår sammenheng. Særlig den sistnevnte legger stor vekt på servicesektoren, herunder tjenester tilpasset den enkeltes behov, økt vekt på brukervalg (penger følger brukeren) og økt tilgjengelighet og samordning av tjenestetilbud. Sterkt fokus på serviceorientering og brukarmedvirkning har i løpet av de siste 10-12 årene blant annet nedfelt seg i et stort antall kommunale og offentlige servicekontorer, bygd på en internasjonalt utbredt lest kalt "one stop shop".

Noe av bakgrunnen for Mesterprosjektet ligger nettopp i utviklingen av servicekontorer og de endringer dette medfører for førstelinjetjenesten, både når det gjelder arbeidsoppgaver, grad av brukerfokus og kompetansebehov. Servicekontorene gir muligheter for samordning mellom ulike offentlige etater og forvaltningsnivåer, men representerer også en nytenking omkring førstelinjetjenestens funksjon: Servicekontorene skal ikke bare være ren skranke-/resepsjons- og generell informasjonstjeneste, men skal også kunne tilby individuell informasjonsrådgivning, enkel saksbehandling og regelstyrt saksbehandling, dvs saksbehandling som ikke krever vurderinger og bruk av skjønn (jfr tjenestetrappe).

Statskonsult definerer begrepene kommunale og offentlige servicekontorer slik:

- *Offentlige servicekontorer (OSK)* er kvalifiserte førstelinjetjenester som gir informasjon og utfører enklere, regelstyrt saksbehandling både for kommunale og statlige etater.
- *Kommunale servicekontorer (KSK)* er kvalifiserte førstelinjetjenester som gir informasjon og utfører enklere, regelstyrt saksbehandling for kommunale etater (virksomheter eller fagkontorer). En del kommuner bruker betegnelsen servicetorg, servicesenter o.l. istedenfor servicekontor. (www.servicekontorer.no)

Som en integrert del av tjenestetilbudet har servicekontor, servicetorg eller servicesenter også oppdaterte opplysnings- og informasjonstjenester, som gir informasjon om kommunale og statlige etater og virksomheter og kan hjelpe folk å finne fram til rett kontor.

Kompetansereformen og vektlegging på livslang læring

Kompetansereformen (også omtalt som etter- og videreutdanningsreformen) har som målsetting å gi den enkelte voksne bedre muligheter for opplæring og kompetanseheving. Den omfatter alle voksne, bygger på en bred kunnskapsforståelse og har et langsiktig perspektiv. Bakgrunnen for Kompetansereformen er *NOU 1997:25 Ny kompetanse* og *St.meld. nr 42 (1997-98) Kompetansereformen*, men også den enighet som ble oppnådd mellom Regjeringen og partene i arbeidslivet i forbindelse med inntektsoppgjørene i 1999 og 2000.

Utdannings- og forskningsdepartementets *Handlingsplan for kompetansereformen, 2000-2003*, 3.utgave, sier følgende om målene for reformen:

”Det er et overordnet mål for Kompetansereformen at den skal bidra til å dekke samfunnets, arbeidslivets og den enkeltes behov for kompetanse.

Satsingen på etter- og videreutdanning skal bidra til å gi alle voksne bedre muligheter til kompetanseutvikling og livslang læring og bidra til at norsk arbeidsliv får den kompetansetilførsel som er nødvendig for å sikre grunnlaget for verdiskaping og tjenesteyting, både i privat og offentlig sektor. Kompetansereformen må bygge på en bred kunnskapsforståelse der teoretiske og praktiske kunnskaper, kreativitet og evne til nyskaping, utvikling av selvtillit og sosiale ferdigheter virker sammen.”⁷

St. meld. nr. 42 (1997-98) Kompetansereformen sier bl.a.:

"Et viktig element i reformen er å utvikle opplæringstilbud som utnytter de store mulighetene som ligger i arbeidsplassen som læringsarena. Dette kan gjøres bl a ved å etablere utviklingsprogrammer og finansieringsordninger for å stimulere til økt bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi i opplæringen og til videreutvikling av nye fleksible og brukertilpassede undervisningstilbud, voksenpedagogiske metoder og mediapedagogikk."

Hovedelementer i reformen er:

- * rett til grunnskole og videregående opplæring for voksne
- * dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse
- * bedring av studiefinansieringen
- * skattefritak for utdanning
- * Kompetanseutviklingsprogrammet
- * forskjellige endringer i det offentlige utdanningssystemet for å tilpasse det bedre til livslang læring.

I vår sammenheng er særlig Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) en viktig satsing⁸.

⁷ www.odin.dep.no/ufd

⁸ Som nevnt har deler av Mesterprosjektet vært finansiert blant annet gjennom midler fra KUP-programmet.

KUP-programmet er det av tiltakene i UFDs handlingsplan for Kompetansereformen som har sterkest fokus på videreutvikling av arbeidsplassen som læringsarena. Videre forutsetter programmet a) et samarbeid mellom tilbydere og etterspørrere ved utvikling av nye kompetansetilbud og b) et samarbeid mellom arbeidsgiver og arbeidstaker lokalt i det enkelte prosjekt, i den hensikt å sikre kunnskapens relevans og overførbarhet til daglig arbeid (Døving og Skule 2002). KUP-programmet utgjør dermed en svært viktig ideologisk kontekst for samarbeidet i Mesterprosjektet.

Prosesser i Innlandet

Mesterprosjektets kontekster omfatter også prosesser på regionalt nivå i Innlandet, som direkte eller indirekte kan relateres til de nevnte prosessene på nasjonalt nivå.

I Hedmark ble det tidlig satt fokus på konsekvensene for førstelinjen av moderniserings- og omstillingsreformene for offentlig sektor og utviklingen av servicekontorer. Kompetanseproblematikk og ønsket om å gjøre noe i forhold til den nye førstelinjetjenestens kompetansebehov sto sentralt da FORUM for statlig arbeidsgiver- og personalpolitikk i Hedmark ble opprettet i 1996. Det ble blant annet satt i gang et prosjekt, Forvaltningstorget, i 1999, som grunnlag for samordnet innsats mellom statsetatene, Hedmark fylkeskommune og Hamar kommune når det gjaldt servicetorg. Det var også FORUM for statlig arbeidsgiver- og personalpolitikk som tok initiativet til Mesterprosjektet. Daværende administrasjonssjef hos Fylkesmannen i Hedmark var den mest sentrale enkeltaktøren i dette arbeidet og i FORUM for statlig arbeidsgiver- og personalpolitikk generelt⁹.

Også høgskolene i Innlandet var opptatt av problematikken rundt kompetansen i serviceyrkene. Både Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Hedmark arbeidet med å få i gang studietilbud innen service, rettet mot frontlinjepersonell.

Aktører og prosesser i Mesterprosjektet

Mange aktører både på oppdragsgiver- og tilbydersiden står bak prosjektet Mester i førstelinjetjeneste. *Oppdragsgiverne* omfatter både statlige, fylkeskommunale og kommunale aktører, og aktører med ulik etatstilknytning. *Tilbyderne* omfatter to statlige høgskoler, en privat stiftelse og en privat næringsdrivende, som i prosjektet har bidratt med henholdsvis vektallsstudier, lederutviklingsseminarer og prosessbasert coaching på arbeidsplassene. I tillegg til disse aktørene som har vært med på å utvikle og gjennomføre prosjektet, kommer de som har vært deltakere i prosjektets ulike tiltak. Her finner vi både individuelle studenter og ledere og ikke minst deres organisasjoner, som er statlige, fylkeskommunale og kommunale innenfor ulike etater og med varierende utfordringer og endringskrav.

Vi vil i denne delen av kapitlet belyse nærmere de prosessene som ligger bak tiltakene i prosjektet og samarbeidsrelasjonene aktørene imellom i disse.

⁹ Vedkommende hadde bakgrunn fra Arbeidsdepartementet på 1980-tallet, da arbeidet med de første reformene av offentlig sektor startet.

Studietilbudet

FORUM for statlig arbeidsgiverpolitikk, som hadde initiert prosjektet, nedsatte i 2000 en arbeidsgruppe for å utvikle et studietilbud for førstelinjepersonell, med administrasjonssjefen hos Fylkesmannen som leder. I arbeidsgruppen satt representanter for statsetatene, Hedmark fylkeskommune og Hamar kommune, deriblant også flere med bakgrunn fra førstelinjen.¹⁰ Gruppen la våren 2000 fram skisse til et uspesifisert grunnfagsstudium med fokus på arbeidsplassbaserte læringsmetoder, profesjonalisering av service og tverrsektorialitet.

Det ble laget et anbudsdokument og fire utdanningsmiljøer ble invitert til å utvikle et kompetanseutviklingstilbud til førstelinjepersonale. I brevet til miljøene sies følgende:

”Kompetanseutviklingstiltaket må være fleksibelt både med hensyn til omfang, vanskelighetsgrad og undervisningsformer. Tiltaket må gi deltakerne formell godkjenning, sertifisering og/eller grad på ulike nivåer.”¹¹

Det kompetanseutviklingstiltaket som oppdragsgiver ønsket var nærmere beskrevet slik:

- Det skal være mulig å starte på studieopplegget uten forkunnskaper ut over videregående opplæring.
- Det skal også være mulig å gå inn og ut av studieopplegget avhengig av den enkeltes livssituasjon og generelle arbeidsforhold.
- Studieopplegget skal være moduloppbygget og det skal gi formell uttelling i form av sertifiseringer på de ulike nivåene med et toppnivå på høyde med et Masterprogram på en høyskole.
- Før en kvalifiserer seg på et lavere eller høyere nivå skal en ha gjennomført en hospitering enten i offentlig eller privat sektor.
- Det skal være en del som er obligatorisk for alle. Denne delen er basert på krav som ovenfor er stilt til generalisten.
- Videre skal det være mulig å velge ulike kombinasjoner av fagsammensetninger avhengig av etatens og/eller egne ønsker og interesser.
- Studieopplegget skal bestå av en kombinasjon av forelesninger, kollokvier, sjølstudier ved hjelp av fjernundervisning og fjernundersvining i grupper. Det skal legges opp til teoretiske og praktiske oppgaver der det gis både individuell og gruppeveiledning samt evaluering av oppgavene.
- Studiemodulene skal bygges opp som vekttallskurs og visse kombinasjoner av vekttallskurs skal gi uttelling dersom en ønsker å gå over på andre studieretninger på en høyskole.¹²

¹⁰ Gruppen hadde også nær kontakt med ansatte i Arbeids- og administrasjonsdepartementet, som var opptatt av å få til en form for sertifisering av ”den tause kunnskapen”.

¹¹ Fra brev fra Fylkesmannen i Hedmark, administrativ stab, på vegne av FORUM, Hedmark fylkeskommune og Hamar kommune, 23.juni 2000.

¹² Fra notatet ”Beskrivelse av kompetanseutviklingstiltak ”Mester i førstelinje”, vedlegg til brev fra Fylkesmannen i Hedmark til utdanningsinstitusjonene.

De fire utdanningsinstitusjonene som ble invitert til å søke var BI Gjøvik, Høgskolen i Hedmark (HH), Høgskolen i Lillehammer (HIL) og Kvinneuniversitetet (KvU). Bakgrunnen for at disse ble invitert og ingen andre var a) at de hadde eller var i ferd med å utvikle tilbud av relevans for et slikt studium, og b) at FORUM for statlig arbeidsgiver- og personalpolitikk ønsket å bidra i utviklingen av slik kompetanse i regionen.

De tre oppdragsgiverne valgte Høgskolen i Hedmark (HH), Kvinneuniversitetet (KVU) og Høgskolen i Lillehammer (HIL) som tilbydere, på grunnlag av søknad fra disse om utvikling av et felles kompetanseutviklingsprogram¹³.

Den felles søknaden hadde form som to separate skisser, den ene utarbeidet av Høgskolen i Hedmark (HH) og Kvinneuniversitetet (KVU), den andre av HIL v/Senter for Livslang læring (SELL). Skissen fra HH og KVU tok utgangspunkt i eksisterende kurstilbud ved de to skolene og skisserte flere aktuelle kursmoduler, samtidig som de åpnet for at det endelige opplegget kunne bli annerledes. Skissen fra HIL presenterte en utviklingsplan fram mot et ferdig studietilbud, med flere av HILs fagmiljøer som bidragsyttere.

I arbeidet med å konkretisere studieopplegget var det til dels store motsetninger blant aktører i prosjektet, og prosessen blir av informantene omtalt som til tider heftig og turbulent. Spenningene synes å ha vært særlig store mellom fagpersonalet ved Høgskolen i Hedmark og oppdragsgiverne/styringsgruppen. Oppdragsgiverne mente at de som bestillere hadde rett til å stille krav til den varen som skulle leveres, mens det for HH var uvant og vanskelig å akseptere en situasjon der aktører utenfor institusjonen tok en aktiv rolle i utviklingen av et studietilbud.

I spørsmålet om oppgavetyper og eksamen- og evalueringsform foreslo HH et standard opplegg med individuell avsluttende skriftlig eksamen etter hver modul, mens oppdragsgiverne ønsket praksisnære oppgaver, og evalueringsformer som kunne måle hvorvidt studentene hadde tilegnet seg kunnskap og ferdigheter som kunne føre til endret praksis på arbeidsplassene. Etter mye diskusjon, blant annet om hvilket spillerom høgskolen hadde med hensyn til valg av evalueringsform, ble det bestemt at studentene skulle skrive en kombinasjon av gruppeoppgaver og individuelle oppgaver gjennom semesteret og at det skulle benyttes *mappeevaluering* gjennom hele studiet. Både ved evalueringsformen og ved at det helt fra starten har vært gitt bokstavkarakter har studiet dermed ligget i forkant av de omlegginger som Kvalitetsreformen¹⁴ oppfordrer til.

¹³ Høgskolen i Lillehammer var på dette tidspunkt i ferd med å utvikle et toårig studietilbud innen service, rettet mot både offentlig og privat sektor, og Høgskolen i Hedmark hadde en nesten ferdig studieplan for et ettårig studium rettet nettopp mot frontlinjepersonell. Kvinneuniversitetets rolle i studiet hadde utgangspunkt i at frontlinjen tradisjonelt er dominert av kvinner, og at skolen utfra sin målsetting skal bidra til bedring av kv inners vilkår for læring og utdanning, på individ-, organisasjons- og samfunnsnivå.

¹⁴ St.meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning.

Også i andre spørsmål kom ulikhetene mellom oppdragsgiversiden og tilbydersiden (hovedsakelig HH) til uttrykk. For eksempel ønsket oppdragsgiverne at den teorien som ble formidlet og de oppgavene som studentene skulle arbeide med skulle ha relevans for og være forankret i deres daglige arbeid, og at slike praksisnære oppgaver skulle danne grunnlag for karaktersetning. De mente også at ledere eller andre kvalifiserte i etatene burde trekkes aktivt med i oppgavearbeidet, for eksempel som veiledere, for å sikre integrering av studiet på arbeidsplassene.

Også når det gjaldt ansvaret for rekruttering og opptak til studiet var det uoverensstemmelser. Styringsgruppen ønsket i utgangspunktet å ha ansvar for både informasjon, vurdering av søkerne (inkl. realkompetansevurdering) og opptak til studiet. Ved første opptak til studiet (i 2001) hadde Fylkesmannen i Hedmark derfor alt ansvar for informasjon om studiet, mens Høgskolen i Hedmark var adressat og vurderingsinstans for søknadene. Før andre gangs opptak høsten 2003 fikk HH også ansvaret for informasjon om studiet.

I prosessen rundt utviklingen og organiseringen av studiet inntok representantene for Hil og KvU en mellomposisjon mellom HH og oppdragsgiversiden. Dette må forstås som utslag dels av ulikheter institusjonene imellom når det gjelder rammebetingelser, arbeidsmetodikk og tradisjon, dels av at de var representert gjennom ulike enheter og personer.

Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Lillehammer inngår i et system av høyere utdanningsinstitusjoner som er underlagt den statlige Universitets- og høgskoleloven. Både i tradisjon og funksjon er disse først og fremst akademisk orientert og har utdanning og læring på individnivå som målsetting. I tillegg til de teoretisk rettede fagavdelingene har begge skolene imidlertid også egne enheter for oppdragsbasert og arbeidslivsrettet etter- og videreutdanning. Kvinneuniversitetet har en friere posisjon innenfor utdanningssystemet og tilbyr både vektstallsstudier på høgskolenivå og mer utviklingsrettede tilbud på oppdragsbasis, alt innenfor temaer relatert til kvinner og/eller likestilling. Kvinneuniversitetets virksomhet ligger dermed på mange måter mellom fagavdelingene og etter- og videreutdanningsenhetene ved høgskolene.

I Mesterprosjektet har Høgskolen i Hedmark vært representert ved en fagavdeling (Økonomi, samfunnsfag og informatikk på Rena – ØSIR) og hatt ansvar for studietilbudet, mens det ved Høgskolen i Lillehammer er enheten for etter- og videreutdanning og oppdragsundervisning (Senter for Livslang læring – SELL) som har deltatt, i prosjektlederfunksjonen. I samhandlingen aktørene imellom i prosjektet har HH stått for den akademiske og individrettede tilnærmingen, mens Kvinneuniversitetet har stått for den mer praksisnære og organisasjonsrettede¹⁵, i stor grad sammenfallende med oppdragsgivernes perspektiv. HIL/SELL har på sin side inntatt en mer nøytral posisjon mellom disse to ytterpunktene, men stått nærmere Kvinneuniversitet og oppdragsgiverne enn Høgskolen i Hedmark.

¹⁵ Kvinneuniversitetet hadde en særlig profilert rolle i begynnelsen av prosjektet men ble etter hvert mer marginal, dels på grunn av personskifte og dels av manglende kapasitet.

Når et så stort spekter av aktører sammen skal utvikle noe som er helt nytt for dem alle, er det naturlig med uenigheter og motsetninger i prosessen. Slik sett er det en suksessfaktor i seg selv at en maktet å arbeide seg gjennom slike faser. I ettertid er alle aktørene enige om at arbeidet i prosjektet har vært svært givende og lærerikt, nettopp fordi en måtte forholde seg til og overskride store ulikheter i ståsted, tenkemåter og perspektiver. Det tette samarbeidet mellom tilbydere og etterspørre i utviklingen av studiet har vært en vesentlig faktor i dette.

Lederinvolveringsprogrammet

Særlig Kvinneuniversitetet ivret i starten sterkt for at Mesterprosjektet måtte forankres i ledelsen i studentenes organisasjoner. Betydningen av ledernes engasjement, evne til å motivere og til å legge til rette for samarbeid og organisasjonslæring, ble understreket og etter hvert akseptert også av andre aktører i prosjektet.

Da det ble invitert til å søke om midler fra Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP)¹⁶ våren 2001 besluttet styringsgruppen å søke midler til et opplegg for ledelsesutvikling, rettet mot lederne til studentene i Mesterprosjektet. Kvinneuniversitetet fikk oppgaven med å koordinere arbeidet med søknaden, i samarbeid med HH, HIL og de involverte offentlige etater.

I påvente av behandlingen av KUP-søknaden (som senere ble innvilget) ble det bestemt å tilby et forenklet lederinvolveringsopplegg fra høsten 2001, dvs. parallelt med det første opptaket til studiet.

Kvinneuniversitetet fikk ansvar for utvikling og gjennomføring av lederopplegget, og la vekt på det de kalte "Action reflection learning", dvs refleksjon og bevisstgjøring omkring lederens rolle i fremtidens offentlige sektor, særlig i forhold til det å generere læring på ulike systemnivåer gjennom praktisk tilrettelegging og veiledning av studentene.

Styringsgruppen la vekt på at lederprogrammet skulle knyttes tett sammen med utdanningstilbudet og studentenes arbeid med oppgaver mellom samlingene i studiet. Styringsgruppen understreket videre betydningen av at lederopplegget måtte være prosessorientert og knyttet til konkrete arbeidssituasjoner. Spesielt ønsket en vekt på tilrettelegging for organisasjonslæring, og på ledelse av førstelinjevirkosomheter der de ansatte kanskje kan mer enn lederen. Kvinneuniversitetet la opp til at de samme oppgavene skulle brukes både i studiet og i lederinvolveringsprogrammet og at arbeidet med dem skulle integreres i det daglige arbeidet og gjerne omfatte både studenter og ledere. Dette satte imidlertid HH seg imot, under henvisning til formelle regler, som for eksempel at samarbeid med ledere kunne oppfattes som fusk.

¹⁶ Jfr kap. 3

Daværende rektor ved Kvinneuniversitetet var den som utviklet og sto for gjennomføringen av lederprogrammet. Da vedkommende sluttet i denne stillingen våren 2002 fikk prosjektlederen ansvar for å få gjennomført det. Hun fullførte opplegget for lederne av studentkull I høsten 2002 sammen med en innleid konsulent som på dette tidspunkt også var engasjert til å drive coaching på arbeidsplassene. Lederprogrammet for kull I besto av i alt tre samlinger. Ca 20 ledere var påmeldt til den første ledersamlingen i november 2001, mens tredje og siste samling i november 2002 hadde 11 deltakere.

Ved oppleggets slutt la prosjektleder og studieleder fram et forslag til nytt lederinvolveringsprogram med fire samlinger (1+1+2+1 dag). Forslaget innebar at samlingene skulle holdes i forkant av hver studiemodul og bestå av en kunnskapsbit (servicefag og informasjon om innholdet i studiemodulen) og en prosessdel om ledernes spesielle rolle som serviceleder og endringsagent i kompetanseutvikling. Det ble også lagt vekt på nødvendigheten av sterkere kobling mellom studiet og lederinvolveringsprogrammet.¹⁷

Lederprogrammet viste seg å være et sårbart ledd i Mesterprosjektet, noe som hadde sammenheng med flere forhold. Til tross for at det var daværende rektor som utviklet og hadde ansvar for programmet, var det dårlig forankret i Kvinneuniversitetet som institusjon. KVV manglet både eierskap og kapasitet til å videreutvikle programmet, samtidig som ingen av de andre utdanningsinstitusjonene hadde eierskap til det. Fullføringen av programmet for kull I var derfor i større grad et resultat av personlig idealisme enn av institusjonelt ansvar.

Etter et møte med ledelsen ved de tre undervisningsinstitusjonene våren 2003 fikk HH ansvaret for videreføring av lederprogrammet, og det ble vedtatt slutført i Mesterprosjektets regi. Ved studiestart for kull II høsten 2003 ble lederutviklingstilbudet presentert på Servicestudiets internettside, men med nevnte konsulent som kontaktperson og ikke høgskolen. På grunn av liten interesse ble tilbudet ikke startet opp.

Coaching på arbeidsplassen

Coaching-elementet i Mesterprosjektet ble utviklet på grunnlag av et tiltak som var utprøvd som ledd i Lederinvolveringsprogrammet, nemlig en såkalt dialogkafe. Studenter og lærere ble samlet til refleksjon og utveksling av erfaringer og synspunkter, i den hensikt å starte en utviklingsprosess i organisasjonen.

Det ble våren 2002 foreslått å tilby coaching på arbeidsplassen¹⁸ til de organisasjonene som hadde studenter på Mesterstudiet. Hensikten med tilbudet var å fremme organisasjonslæring og bidra til prosesser på arbeidsplassene for å:

- Fokuserer på konkrete problemstillinger og på arbeidsplassen som læringsarena

¹⁷ Jfr kap. 2.

¹⁸ Oppgaven til en coach er å være katalysator og inspirator overfor enkeltpersoner og team på veien mot ønskede endringer eller utfordrende mål. Coaching kan bl.a. være et verktøy til å bygge bro mellom individuell og organisatorisk læring, vekst og utvikling.

- Forbedre dagens praksis
- Øke nytteverdien av de ressurser som legges ned i Mesterprosjektet
- Binde studium, lederinvolvering og arbeidsplass sammen
- Bidra til at teori som læres i studiet omsettes til praktiske ferdigheter.

En anbudsrunde ble gjennomført og tre søkere meldte seg. En av søkerne var utdannet coach ansatt i Via Fantasia¹⁹, og hadde mye samarbeid med HH. Vedkommende fikk oppdraget, da som frittstående konsulent. Sammen med prosjektlederen laget han et konkret opplegg og en arbeidsplan. Kurs- og oppdragsavdelingen ved HH, som administrativt ansvarlig, sendte ut tilbud til alle organisasjoner med Mesterstudenter (ca 15 i alt). Ved fristens utløp i juni 2002 hadde 7 arbeidsplasser meldt interesse, men etter en runde med direkte kontakt fra konsulentens side økte dette tallet til 12.

Coachingen ble gjennomført i perioden september-desember 2002, med ca 45 deltakere fordelt på 8 grupper. For å få hensiktsmessige grupper ble noen arbeidsplasser slått sammen, men de fleste gruppene var knyttet til en enkelt arbeidsplass. Lederne, mesterstudentene og andre ansatte som enten arbeidet i eller på annen måte var involvert i førstelinjens arbeid, var invitert til å delta i coaching-møtene. I de fleste tilfeller var det imidlertid bare ledere og studenter som deltok. Det ble gjennomført to møter à ca 3 timer med hver gruppe, med minst 14 dagers mellomrom.

Coachingen startet med en kartlegging av konkrete ting som den enkelte deltaker var opptatt av, og det ble det gjort en prioritering blant disse, eventuelt av temaer som flere vurderte som viktige. Det ble ikke referert direkte til studiets temaer, men det ble lagt vekt på å diskutere erfaringer og kunnskap fra studiet som kunne komme arbeidsplassen til gode, og hvordan det kunne tilrettelegges for best mulig overføring av kunnskap til kollegiet på arbeidsplassen.

På siste coaching-møte på den enkelte arbeidsplass ble det delt ut et evalueringsskjema som deltakerne besvarte på stedet. Etter at alle møtene var gjennomført ble det laget en statusrapport om framdrift og resultater til prosjektgruppen for Mesterprosjektet, og deretter en sluttrapport for coaching-arbeidet²⁰, der blant annet resultatene fra evalueringen ble oppsummert.

¹⁹ Via Fantasia leverer tjenester innen kreativ problemløsning og innovasjon, hvor grunntanken er at "i ethvert individ finnes unike, utvinnbare kilder til kreativitet og nye muligheter".

²⁰ Det vises til sluttrapporten for nærmere detaljer om coaching-arbeidet. Fra Amundsen: "Rapport Coaching på arbeidsplassen, Mester i førstelinjetjeneste", Januar 2003:18.

4 Om målsettingen om arbeidsplassbasert læring

Generelt, teori om temaet

I dette avsnittet ser vi litt nærmere på innholdet i begreper som *arbeidsplassbasert læring*, *arbeidsplassbasert opplæring*, *læring på arbeidsplassen* og *arbeidsplassen som læringsarena*. Disse begrepene brukes mye og i mange sammenhenger. Det er ofte uklart hva som ligger i begrepene og i hvilken grad de betyr forskjellige ting.

Det er vanskelig å finne kriterier for hva som skiller for eksempel *arbeidsplassbasert læring/opplæring* og *arbeidsplassen som læringsarena* fra hverandre. Vi ser en tendens til at *arbeidsplassbasert læring/opplæring* i noe større grad brukes når en har hovedfokuset på opplæringstiltakene, mens en i større grad bruker *læring på arbeidsplassen* og *arbeidsplassen som læringsarena* i tilfeller hvor en primært snakker om å få til endringer på arbeidsplassene. Det ser imidlertid ikke ut til å være noen etablert praksis for det ene eller det andre, og begrepene brukes i mange tilfeller om hverandre. Vi har derfor valgt å betrakte disse begrepene som stort sett synonymmer.

På et generelt nivå viser alle begrepene til *læringsaktiviteter som er rettet mot å være relevante for en praksis (i de fleste tilfeller en yrkesutøvelse)*. Vi vil i det følgende gi en enkel oversikt over hva som står i fokus i ulike måter å bruke disse begrepene på.

Lokalisering

I en betydning innebærer arbeidsplassbasert læring at *opplæring skjer på eller i tilknytning til arbeidsplassen*. Dvs at det er lagt til rette for at ansatte kan bruke arbeidsplassens lokaler til opplæringsaktivitet, slik at en kan utnytte dødtid i produksjonen og/eller unngår å bruke unødvendig tid på reiser. Dette kan skje enten ved at kurs og lignende holdes på arbeidsplassen eller ved at en fra en studieplass på jobben benytter tilgjengelige nettbaserte utdanningstilbud.

I tillegg til mer praktiske formål, kan dette også være viktig pedagogisk. Ved at opplæringen skjer på arbeidsplassen kan en kanskje lettere ta utgangspunkt i praktiske problemstillinger i arbeidshverdagen, gjøre bruk av maskiner og utstyr, få til kollektive læreprosesser og sikre forankring av opplæringen i organisasjonen.

Relevans

En annen bruk av begrepet arbeidsplassbasert opplæring viser til at det bevisst legges vekt på *å tilpasse innhold og form i opplæringstilbudet til den praksisen det skal være relevant for*.

Innholdets relevans kan sikres ved at valg av fagstoff og tema skjer i samråd med dem som utgjør målgruppen for tilbudet og ved løpende oppdatering og oppgradering av tilbudet etter endringer i virksomhetene.

Videre sikres opplæringens relevans ved at en tilbyr utdanning/opplæring i *en form* som er tilpasset virksomhetens behov, for eksempel gjennom kortere moduler som kan tas ved behov og anledning eller ved at selve læreprosessen knyttes tett opp til aktiviteter, prosesser og problemer i det daglige arbeidet. Formålet er å gjøre veien ”fra kurs til virkelighet” kortest mulig. Dette kan for eksempel skje ved at en bruker virkelige problemer som øvingsoppgaver eller ved at en bruker maskiner og utstyr (som de en har) på arbeidsplassen. I sin ytterste konsekvens innebærer dette at en aktivt forsøker å *integre opplæringen i arbeidsprosessen*. Dette kan gjøres på ulike måter, som for eksempel ved at en legger til rette for refleksjonsprosesser og eksperimentering knyttet til etablerte og nye måter å utøve jobben på.

Lærende arbeidsplasser

Så langt har vi tatt opp betydninger av begrepene arbeidsplassbasert opplæring osv. som i hovedsak tar utgangspunkt i opplæringen eller tilbudet og hvordan dette kan gjøres relevant i forhold til det arbeidet det skal nyttes i. I den tredje betydningen som vi tar opp her tar en ikke primært utgangspunkt i tilbudet (opplæringen), men i *anvendelseskonteksten*, dvs. arbeidsplassene. Det sentrale spørsmålet blir dermed ikke hvordan en kan tilpasse det faglige innholdet til praksisen, men hvordan praksis- eller arbeidsutførelsen kan legges til rette for å fremme læring.

I denne betydningen utvides perspektivet betraktelig, ved at en blir nødt til å ta inn over seg hvordan selve arbeidsoppgavene, måten arbeidet er organisert på, måten ulike opplæringstilbud er forankret på, måten ledelse utøves på osv. påvirker effektene av opplæring og mulighetene for individuell og organisatorisk læring.

I praksis innebærer dette at en virksomhet i vurderingen av ulike opplæringstilbud ikke bare bør se på selve tilbudets egnethet (dvs dets tilgjengelighet, temaenes relevans og den pedagogiske formen), men også på forhold i egen organisasjon og situasjon og hvilke betingelser og muligheter disse utgjør for effektene av opplæringstilbudet.

I noen tilfeller er det kanskje på sin plass at tilbyder kan bistå arbeidsplassene med å legge til rette for størst mulig utbytte av opplæringstilbudet, slik som en altså har gjort i Mesterprosjektet gjennom å tilby coaching og lederopplæring. I andre tilfeller kan det være rimelig at arbeidsplassene selv, evt. i samarbeid med tilbyder, setter i verk denne typen tiltak.

Forståelser av begrepet Arbeidsplassbasert læring i Mesterprosjektet

”Arbeidsplassbasert læring” eller ”arbeidsplassen som læringsarena” har vært en overordnet målsetting med Mesterprosjektet. Både blant Mesterprosjektets egne aktører og i de organisasjonene som har deltatt i prosjektet er det imidlertid ulike forståelser av begrepet ”arbeidsplassbasert læring” og av hvordan prosjektet kan bidra til å nå dette målet. Slik sett bekrefter prosjektet den påpekning som gjøres i SNFs underveisevaluering av KUP-

programmet, nemlig at begrepet ”arbeidsplassen som læringsarena” er uklart og at det brukes svært variabelt i de ulike KUP-prosjektene (Døving og Skule 2002)²¹.

Oppdragsgiversiden i Mesterprosjektet synes å ha stått relativt samlet i forståelsen av at læring – i motsetning til undervisning – skjer gjennom praksis og har endring som mål. Sett i dette perspektivet er Mesterprosjektet et utviklingsprosjekt for å oppnå endret praksis på arbeidsplassene. I forhold til den inndelingen vi foretok i forrige avsnitt har denne forståelsen altså ”lærende arbeidsplasser” i fokus. Oppdragsgiverne har i prosessen insistert på at prosjektets tilbud måtte være rettet mot organisasjoner/arbeidsplasser snarere enn mot enkeltindivider og ha en innretning som kunne generere organisasjonslæring og utviklings- og endringsprosesser. Det er resultater i form av endring på arbeidsplassene som skal være målestokken for prosjektets suksess.

Mens hovedmålet (organisasjonslæring og -endring) var klart fra oppstarten av prosjektet, skjedde det utvilsomt en bevisstgjørings- og læringsprosess på oppdragsgiversiden i løpet av prosjektperioden omkring midlene for å nå dette målet. En erfarte at studiet alene ikke kunne generere de ønskete resultater og at lederinvolvering og organisasjonsinterne prosesser måtte få en større plass. Lederprogrammet og coachingdelen er dermed resultater av den lærings- og utviklingsprosess som foregikk i prosjektet.

De tre involverte utdanningsinstitusjonene på sin side har ikke hatt noen felles forståelse av de overordnede målene for prosjektet. Generelt kan vi si at aktørene fra Høgskolen i Lillehammer/SELL og Kvinneuniversitetet har hatt mye til felles med oppdragsgiverne, i den forstand at de har hatt praksisnærhet og organisasjonsendring i fokus²². Høgskolen i Hedmark har hatt fokus først og fremst på det elementet i prosjektet som har vært skolens ansvar, nemlig studietilbudet, og sett på dette som lite forskjellig fra andre studietilbud i høgskolens portefølje. Arbeidsplassbasert læring har i dette tilfellet vært forstått som at studiet skulle ha relevans til hverdagens arbeidsoppgaver, at undervisningsform, teorivalg, eksempler og oppgaver skulle ta utgangspunkt i studentenes arbeidshverdag, samt at studiet rent praktisk skulle være tilpasset livet på arbeidsplassen og studentens jobbsituasjon. Denne forståelsen tilsvarer altså den vi over har beskrevet under stikkordet ”relevans”. Høgskolen legger også vekt på at arbeidsplassbasert læring stiller betydelige krav til ledelsen ved arbeidsplassene om å tilpasse studentenes arbeid til studiet og sørge for gode studiebetingelser, i form av praktisk tilrettelegging, interesse og oppmuntring, og helst også faglig oppfølging og veiledning. Høgskolen definerte det imidlertid ikke som sitt eget ansvar å bidra til dette.

²¹ Etter en gjennomgang av hva begrepet betyr i de ulike KUP-prosjektene, har VOX valgt å forsterke presisjonsnivået ytterligere. Det foretas en tredeling av begrepet der det skilles mellom liten eller ingen bruk av arbeidsplassen som læringsarena, kun fysisk bruk av arbeidsplassen, og utnyttelse av hele arbeidsplassen. For at et prosjekt skal komme i kategorien utnyttelse av hele arbeidskonteksten må opplæringen rent fysisk ha funnet sted på arbeidsplassen i tillegg til at læringen er integrert i en reell arbeidssituasjon, for eksempel i form av veiledning, coaching, hospitering eller lignende. Prosjekter sortert under fysisk bruk av arbeidsplassen har benyttet seg av arbeidsplassens utstyr og gjennomført opplæringen i arbeidstiden. I prosjekter som defineres til å ha ingen eller lav arbeidsplassstilknypning foregår læringen verken fysisk på arbeidsplassen eller i tilknytning til relevante arbeidsoppgaver på arbeidsplassen.

²² Som tidligere nevnt har Kvinneuniversitetet vært representert ved ulike personer i løpet av prosjektperioden, og disse har sannsynligvis hatt noe ulike oppfatninger om prosjektets mål og intensjoner.

Vi finner altså visse variasjoner i vektlegging og fokus hos ulike aktører i prosjektet når det gjelder hva som legges i ”arbeidsplassbasert læring”. Noen understreker for eksempel at begrepet innebærer bruk av eksempler fra studentenes arbeidshverdag i undervisning, gruppearbeider og innleveringsoppgaver, andre at det skal være en vekselvirkning mellom praksisrelatert stoff og teori. Noen peker på at i og med at prosjektet retter seg mot voksne så må læringen må ta utgangspunkt i det de kan fra før. Enkelte legger vekt på at arbeidsplassbasert læring også innebærer kunnskapsoverføring til kolleger, og at dette er krevende i en travel arbeidshverdag. En informant understreker at de ulike forståelsene av arbeidsplassbasert læring i Mesterprosjektet blant annet handler om ulikheter i verdier og holdninger til læring, om forskjeller mellom undervisning og læring og mellom ”undringkultur” og ”fasitkultur”.

Om forhold av betydning for arbeidsplassen som læringsarena

Det er mye vi ikke vet om arbeidsplassen som læringsarena. I en forstand kan det hevdes at arbeidsplassen som læringsarena faktisk *er* en realitet, ettersom svært mye av den læring og kompetanseoppbygging som skjer i samfunnet skjer på arbeidsplassene (se for eksempel Sveinung Skule og Anders Reichborn 2000: ”Lærende arbeid - en kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv”. Fafo-rapport 333). Det finnes også mye både erfaring og forskning som viser til ulike sider ved arbeidsplassen som er av betydning for at læring skal skje.

Pernille Bottrup (2002) har forsøkt å systematisere ulike slike forhold og hvordan disse spiller sammen. Hun bruker begrepet ”læringsrom” om de muligheter og begrensninger for læring forhold på arbeidsplassen utgjør, og tar for seg faktorer på tre ulike ”felt” som virker inn på læringsrommet. De tre feltene er *produksjonsfeltet*, *det politiske feltet* og *det uformelle sosiale feltet*.

Produksjonsfeltet omfatter alle aktiviteter (både formelle og uformelle) som er rettet mot det å få arbeidet utført. Måten produksjonsfeltet fungerer på er av stor betydning for hvilke muligheter man har til å lære i arbeidet. Hvilke typer arbeidsoppgaver man har og hvordan de er organisert er viktig. Jo større selvstendighet man har i forhold til selv å velge metoder, rekkefølgen av ulike oppgaver og tempo, samt til selv å vurdere og kontrollere arbeidsprosessen, jo bedre (Ellström 1996). Videre gir samarbeid med andre – for eksempel i selvstyrte grupper - bedre lærebetingelser enn om man arbeider strengt lederstyrt. Gruppeorganisering gir bedre muligheter til innsikt i hele arbeidsprosessen og/eller virksomhetens virkemåte. Dette igjen gir bedre muligheter for å planlegge og prioritere, og for å vurdere resultater (hvorfor noe gikk galt for eksempel). Gruppeorganisering kan også gi bedre muligheter for tilbakemeldinger og for erfaringsutveksling og /læring av hverandre.

Det politiske feltet omfatter alle aktiviteter knyttet til fastsettelse av lønns- og arbeidsforhold. På dette feltet møtes ulike interesser i forhandlinger om arbeidstid, lønn, produksjons-/ytelsesmål, arbeidsmiljø, strategiske prioriteringer for arbeidsplassen etc. Disse forhandlingene skjer både formelt (for eksempel via fagforeningene) og uformelt (for eksempel i lunsjpausene hvor ulike standarder for ytelser diskuteres). Målet for aktivitetene innenfor dette feltet er å skaffe mest mulig innflytelse og kontroll over eget arbeid, både som

individ og som kollektiv. Det politiske feltet tematiserer dermed forhold knyttet til makt og maktutøvelse og betydningen av disse for lærevilkårene på arbeidsplassene. Det som påvirker læremulighetene her er den praksis og de regler som er etablert på arbeidsplassen når det gjelder hva som forstås som politikk og normer for hvordan politikk og interesseivaretagelse kan bedrives. Hvilke forhold og problemstillinger kan forhandles åpent og hvilke ikke? Hvordan håndteres konflikter og hvor åpne og tilgjengelige er ulike beslutningsprosesser? Resultatene av disse forhandlingene er selvsagt også viktige – dvs formelle og uformelle avtaler knyttet til personalpolitikk, kompetanseutvikling, arbeidstid, lønn med mer.

Det uformelle sosiale feltet omfatter alle aktiviteter som gjelder det å etablere og pleie sosiale relasjoner på arbeidsplassen (det sosiale fellesskapet). Det overordnede målet med disse aktivitetene er at identitet og mening skapes via og i arbeidet, og de faktorene som påvirker læremulighetene i arbeidet er de normer, verdier og kulturer som finnes på arbeidsplassen. Det er for eksempel viktig hvordan utdanning og læring på arbeidsplassen forstås og hvordan holdningene er til det å delta i ulike opplærings- eller utdanningsaktiviteter (dette kan variere mellom ulike grupperinger på arbeidsplassen). Holdningene til det å gjøre feil, eksperimentere, spørre om hjelp osv. spiller også relativt direkte inn på læringsmulighetene. Imidlertid vil hele omgangsformen på arbeidsplassen sette sitt preg på om og hva en får lære. Det spiller videre en rolle om og hvordan man snakker sammen, om alle får muligheten til å bli en del av fellesskapet, hvordan nye medarbeidere tas imot osv.

Også i den nevnte rapporten av Skule og Reichborn (2000) slås det fast at noen arbeidsplasser og jobber er mer læringsintensive enn andre, og det pekes på følgende sentrale kjennetegn (lærevilkår) ved bedrifter og jobber som stimulerer til læring gjennom arbeidet:

- høy eksponering for endringer – dvs. at arbeidstakerne er utsatt for endringer i form av ny teknologi og nye arbeidsmetoder
- høy eksponering for krav - dvs. at arbeidstakerne er utsatt for krav fra kunder, ledere, kolleger eller konsern/kjede
- lederansvar – dvs at man har lederansvar i jobben
- mye ekstern faglig kontakt – dvs at man har mulighet for å delta i faglige fora utenfor bedriften (konferanser, messer og lignende) og for å lære gjennom kontakt med kunder og leverandører
- direkte tilbakemelding – dvs. at man har muligheter for å lære gjennom å se direkte resultater av eget arbeid
- støtte til læring fra ledelsen – dvs at den enkelte opplever at ledelsen støtter og stimulerer kompetanseutviklingen
- belønning av dyktighet – dvs at dyktighet på jobben premieres gjennom høyere lønn, mer spennende oppgaver eller bedre karrieremuligheter

Alt annet holdt likt så er det statistisk pålitelig sammenheng mellom hver av disse faktorene og læringsintensitet.

De nevnte studiene gir et utgangspunkt for å studere "læringspotensialet" på et utvalg arbeidsplasser og jobber som har vært involvert i Mesterprosjektet, og i hvilken grad prosjektets tiltak bidrar til å generere læring på arbeidsplassene.

5 *Prosjektet og arbeidsplassene*

Et av formålene med denne evalueringen er å vurdere om kompetanseutviklingstiltakets mål og intensjoner er nådd, det vil si i hvilken grad det er oppnådd organisatorisk læring, hvilke andre effekter prosjektet har hatt på arbeidsplassene, og hvilke faktorer som har vært utslagsgivende for resultatene.

Vi vil i dette kapitlet belyse og drøfte disse spørsmålene, med grunnlag i empirisk materiale både fra egne intervjuer og fra studentundersøkelsene ved Høgskolen i Hedmark²³.

Beskrivelser av tre utvalgte arbeidsplasser

I det følgende vil vi gi korte faktabeskrivelser av de tre arbeidsplassene der vi har samlet inn materiale for evalueringen. De tre er et kommunalt servicekontor, et offentlig servicekontor og et lokalt trygdekontor, og det er foretatt intervjuer med studenter, ledere og andre ansatte. Arbeidsplassene beskrives i anonymisert form, men det er utvilsomt mulig å identifisere dem hvis en går inn for det. Vi har imidlertid lagt vekt på at enkeltinformanter ikke skal kunne identifiseres av utenforstående.

Det kommunale servicekontoret

Kommuneadministrasjonen er organisert etter følgende prinsipper:

- Det skilles mellom de som utfører tjenester (driftsenhetene) og de som foretar den langsiktige planleggingen av tjenestene (Plan og utvikling). Den kortsiktige planleggingen utføres i driftsenhetene.
- Det skilles mellom de som bestiller tjenester (politikere og Plan og utvikling), og de som utfører dem (driftsenhetene)
- En kontrollerfunksjon fører tilsyn med og oppfølging av driftsenhetene på vegne av rådmannen
- Det finnes et antall resultatenheter og et servicekontor.
- Det finnes to kommunale foretak, svømmehallen og kinoen.

Kommunens ledelsesfilosofi bygger på et verdigrunnlag der følgende begreper står sentralt: positivt samspill, aktiv medvirkning, utvikling av medarbeiderne, faglig og personlig vekst. I dette ligger en intensjon om å ta vare på sine medarbeidere og utvikle en flat struktur og en lærende organisasjon. Verdigrunnlaget blir minnet om bl.a. på ledermøter og i andre interne sammenhenger, og det er stor bevissthet omkring visjonen om utvikling av medarbeiderne.

Servicekontoret er rådhusets kontaktpunkt mot publikum og skal:

- Gi brukerne et sentralt treffsted i tillegg til flere mottak ute i organisasjonen

²³ Det materialet vi har hatt tilgang til fra høgskolens evaluering besto av 28 studenters besvarelser. I høgskolens egen evalueringsrapport er datagrunnlaget 29 respondenter (HHs evalueringsrapport, Rena 2004). Forklaringen ligger sannsynligvis i at en besvarelse ble levert etter at besvarelsene var sendt til oss.

- Gi brukerne stor grad av muligheter til å få løst sine oppgaver og få svar på sine spørsmål der og da
- Samle de fleste mottaks- og forværelsesfunksjoner på ett sted
- Gi brukerne informasjon om hvem de skal henvende seg til dersom spørsmålet eller oppgaven ikke kan besvares eller løses i Servicekontoret
- Avlaste fagavdelingene for løpende henvendelser som kan besvares av kundebehandler i Servicekontoret

I motsetning til det som er vanlig i mange kommuner er servicekontoret her en egen resultatenhhet, dvs at lederen har eget budsjett og personalansvar for de som arbeider der. Servicekontorets viktige posisjon i kommuneorganisasjonen manifesterer seg også ved at lederen for Servicekontoret rapporterer direkte til rådmannen og deltar i rådmannens ukentlige ledermøter. Denne hyppige og direkte dialogen med de øvrige lederne i en formalisert sammenheng bidrar til å legitimere og høyne statusen til Servicekontorets oppgaver, dessuten sikrer det informasjonsflyt og innflytelse i beslutningsprosessene og kort vei fra innspill til beslutning og til at endring skjer.

Servicekontoret har 11 ansatte - en leder, en konsulent, en sekretær og 8 kundebehandlere. Alle ble ansatt da kommunen omorganiserte i 2001. Ved ansettelsen ble det lagt vekt på å få en gruppe mennesker som kunne utfylle hverandre i kompetanse og personlighet og som kunne fungere sammen. Gjennomsnittsalderen i staben er ca 45 år. Generelt har de ansatte lite formell kompetanse men mye realkompetanse/praksis og kommunal erfaring.

Servicekontorets oppgaver er knyttet til kommunens publikumsrettede funksjon og kan oppsummeres slik:

- Sentralbord
- Informasjonstjeneste
- Individuell informasjon og veiledning
- Forberedende saksbehandling
- Regelstyrt saksbehandling

Servicekontoret skal kunne hjelpe publikum på vei innenfor alle kommunens ansvarsområder og ha kunnskaper om alle de 11 resultatenehetene i kommunen. Saker vedrørende Husbanken har kontoret hele ansvaret for. Servicekontoret driver ikke interntjenester som for eksempel internpost, arkiv, bestilling av møterom etc. Servicekontoret er altså noe mer enn en resepsjon og en telefonsentral, men utfører fullverdige (avsluttede) tjenester på linje med de andre resultatenehetene.

Det er felles møte på avdelingen hver 14. dag. En undersøkelse i kommunen om medarbeidernes tilfredshet viste at ansatte på Servicekontoret var de som var mest fornøyd med egen arbeidsdag. Det ble uttrykt at man opplevde å bli sett og få tilbakemeldinger på adferd og arbeidsutførelse. Fordi avdelingen er såpass ny, blir det gitt mye tilbakemeldinger om hvordan arbeidet blir utført, ikke minst blant de ansatte selv. Særlig i innkjøringsfasen av kontoret har lederen lagt stor vekt på å være tilstede og "ta ned" spørsmål og problemer etter hvert som de oppstår, selv om dette kan gå ut over tid til å tenke langsiktig og strategisk.

De ansatte har lite mulighet til å planlegge og styre gjøremålene sine, men kan i stor grad bestemme hvordan de vil gjøre arbeidet. Beslutninger blir tatt i felleskap. Man har til nå ikke hatt store saker med stor uenighet. Avdelingsmøtene legges opp med tanke på at en skal utvikle en felles policy og felles forståelse i forhold til arbeidsutførelse, kundebehandling og hva som er ”god praksis” på deres arbeidsplass.

Kommunen har en aktiv holdning til opplæring og kompetanseheving og setter av et relativt høyt beløp hvert år til dette. Det er ulike satsingsområder hvert år, og i 2003 var lederopplæring et prioritert område for hele kommunen. Kompetansetiltakene kan ellers være svært ulike. Avdelingene har en prosess blant de ansatte om hva slags kompetanse som trengs, og en diskuterer seg fram til hva som bør prioriteres og utarbeider en kompetansehevingsplan for avdelingen. Sentrale områder i forhold til servicekontorets kompetanseplan i 2003 var grensesetting og konflikthåndtering, kommunikasjon og kundebehandling og teambygging.

I tillegg til at alle på servicekontoret må ha en minimumskunnskap om alle kommunens ansvarsområder, er det også nødvendig med noe mer spisskompetanse fordelt på kundebehandlerne, noe som betyr kurs/opplæring på spesifikke områder. Det er behov for datakunnskap, kunnskap om offentlig forvaltning, om statlig og fylkeskommunal virksomhet, og lokalkunnskap om hele kommunen. Direkte mottak gjør at man dessuten må være god på sosial kompetanse og kunne møte og forholde seg til mennesker i alle mulige situasjoner.

To medarbeidere ved servicekontoret deltok på studiet.

Det lokale trygdekontoret

Trygdeetaten er en offentlig serviceinstitusjon med ansvar for å

- forvalte lov om folketrygd
- forvalte andre lover om trygd og underholdsbidrag
- forvalte folketrygdens midler til beste for våre brukere og for samfunnet
- sikre enkeltmenneskets rettigheter
- yte personlig service
- finne gode løsninger i samarbeid med brukeren
- bidra til at mennesker med funksjonshemninger kan mestre sin egen livssituasjon og delta i samfunnet på linje med andre
- bidra til å utvikle trygdesystemet ved å informere om hvordan trygdeordningene virker, ta opp problemer og foreslå forbedringer
(fra www.trygdeetaten.no)

Trygdeetaten var den første offentlige etaten som utarbeidet serviceavtaler, i 1998, og har siden hatt sterkt fokus på brukerne. Slagord som ”brukerne i fokus” og ”vi er her for brukeren” har stått i sentrum av utviklingen. Praktisk har dette gitt seg utslag i prosesser og prosjekter hvor samhandling og kommunikasjon har stått i fokus, det er utarbeidet garantier for svartider, og det er blitt jobbet med å utvikle brukervennlige lokaler. Videre etableres en struktur der enkelte kontorer skal fungere som ressurs- og kompetansesentre for de andre kontorene i et fylke på bestemte fagområder, for å styrke den faglige kvaliteten på tjenestene,

og det jobbes også med å styrke samarbeidet mellom de ulike kontorene. Intensjonsavtalen for inkluderende arbeidsliv har også stilt krav til endrede arbeidsformer og endrede samarbeidsformer mellom trygdeetat og det øvrige arbeidslivet.

Kompetansekravene er blitt skjerpet de siste årene i trygdeetaten, og det stilles nå tydeligere krav til formalkompetanse. For de som skal jobbe som konsulenter stilles det krav om 2-3 års høgskoleutdanning, mens de som rekrutteres som rådgivere må ha universitetsutdanning. Etaten rekrutterer fra ulike faggrupper som helsevesenet, økonomer, jurister, samfunnsvitere, sosionomer, pedagoger og regnskapsfag. Det arbeider imidlertid mange i etaten som er rekruttert tidligere og som ikke har hatt tilsvarende strenge krav til formalkompetanse. I tillegg til økte krav til formalkompetanse er personlige egenskaper blitt stadig viktigere for etaten. Relevant erfaring blir også i høyeste grad ansett som viktig.

I en verden av omstilling og endringer legger trygdeetaten til rette for å skolere sine ansatte slik at de kan bli i stand til å mestre nye utfordringer. Etaten har flere interne kompetanse-satsinger. Trygdeetaten har tilbud om flere ulike 15 poengs høyskolekurs som er tilpasset etatens behov, dessuten tilbys kurs i forbindelse med endring i lovverket, kurs for nytilsatte og en mengde tematiske kurs (for eksempel service, kommunikasjon, veiledning og samhandling),

Det legges også vekt på å legge til rette for skoloring for den enkelte ved at etter- og videreutdanning gir rett til fri fra jobben (13 dager pr 5 vekttall) og dessuten belønnes i karriere- og belønningssystemet.

Når det gjelder frontlinjemedarbeidere stilles det krav om generalistkompetanse innen etatens arbeidsområder (dvs en generell innsikt i det som etaten jobber med), god trygdefaglig bakgrunn, stats- og kommunalkunnskap og om en personlighet som egner seg til å jobbe i front. Det siste vil si at man må være serviceinnstilt og omgjengelig, samt at man må kunne takle korte og til dels tøffe møter med brukerne.

Det aktuelle trygdekontoret har 19 ½ stillingshjemler og 21 ansatte. Kontoret har en trygdesjef med ansvar for to avdelinger med hver sin avdelingsleder, som begge har resultat- og personalansvar. Foruten lederne er alle de ansatte betegnet som kunde-/saksbehandlere med ansvar for veiledning og rådgivning. Det er imidlertid noe variasjon mellom saksbehandlerne i forhold til om de hovedsakelig driver med muntlig rådgivning eller skriftlig saksbehandling.

Hverdagen ved trygdekontoret er preget av stress og tidsfrister. Frontlinjemedarbeiderne blir i stor grad styrt av trafikken av brukere og planlegger i liten grad sin egen arbeidshverdag. Jobben består av regelstyrt saksbehandling, men måten man løser oppgavene på blir til enhver tid vurdert i forhold til brukerbehovet. Faglig tyngre oppgaver skal henvises til baklandet, og utfordringen for de som er i front er hele tiden å vurdere hvilke saker som kan løses i front og hvilke som må henvises videre. Faglig samarbeid om vanskelige saker skjer, men i begrenset omfang.

Det er lagt vekt på at oppgavene som skal løses i front skal kunne løses når det er lav trafikk, dvs. at det som skal løses i ekspedisjonstiden er klart avgrenset. I praksis betyr det at det man

ikke rekke å gjøre når kontoret er åpent, må gjøres før og etter ekspedisjonstiden (08.00-0900 eller 14.30-15.30). Medarbeiderne opplever å få tillagt stadig flere arbeidsoppgaver og at mulighetene for å styre tiden selv og planlegge hverdagen blir dårligere.

Det er nettopp startet en prosess med å innlemme trygdekontoret i et offentlig servicekontor, sammen med kommunen. Man vet enda ikke hva slags utfordringer dette vil innebære, men det er klart at det vil kreve endring i forhold til måten kontoret skal jobbe på og sterkere samhandling med kommunen. Målet er imidlertid klart: ”Det skal bli bedre for brukeren”.

For ansatte i servicekontoret er det sannsynlig at det i tillegg til de kravene som stilles til dagens frontlinjemedarbeidere også vil bli krevd mer kompetanse innen kommunens arbeidsområder, og vice versa. Det vil ikke lenger holde å ”henvise til sosialkontoret”, men trygdekontorets ledelse har foreløpig ikke lagt endelige planer for hvordan denne gjensidige kompetanseoppbyggingen skal skje.

Det offentlige servicekontoret

I den aktuelle kommuneadministrasjonen er det ca 550 ansatte fordelt på stab og 9 virksomhetsområder. Servicekontoret ble etablert som i 1994, som et av de første i landet i sitt slag. Opprinnelig var Servicekontoret et selvstendig virksomhetsområde, men det er i dag organisert under virksomhetsområdet Kultur, informasjon og service (KIS).

Servicekontoret har 7 ansatte og 5 stillingshjemler og er et samarbeid mellom kommunale og statlige virksomheter (trygdekontor, ligningskontor og kirkekontor). Kommunen dekker 4,1 stillingshjemmel, trygdekontoret dekker 1 stilling, og midler tilsvarende 30% stilling kommer fra ligningskontoret. Fra 01.01.04 er servicekontoret også fronttjeneste for det nyåpnede Velferdskontoret som består av A-etat, Trygdekontor og Sosialtjenesten. A-etat har i den sammenheng 1,2 saksbehandlerstilling i servicekontoret, knyttet til feltet velferd og service. Videre er en advokat på Servicekontoret en gang i måneden, med tilbud om fri juridisk bistand for publikum.

Servicekontoret utfører mange type tjenester rettet mot befolkningen. Det er forkontor for sosialkontor og trygdekontor og har saksbehandling som går på å innvilge rettigheter t.o.m. regelstyrt saksbehandling, begrenset til ”raske” og rutinepregete saker som for eksempel forespørsler om dekning av legemidler, tannbehandlinger, rett til handicap-parkering etc. Ellers gir man hjelp til utfylling av skjemaer, registrerer søknader og henviser videre til fagpersoner i de ulike virksomhetsområdene. Alle er generalister og rullerer på de ulike oppgavene, deriblant bostøtte, i tillegg til at noen har fordypning i visse områder.

Til tross for mye omorganisering og forsøksvirksomhet har servicekontoret hatt en svært stabil stab. De fleste har vært på Servicekontoret siden det startet og ble da rekruttert fra kommunen, der de hadde lang fartstid fra før. Ved ansettelse la man vekt på å sette sammen et godt team med ulike egenskaper og kunnskaper i forhold til kundebehandling:

”Vi stilte krav til realkunnskap, ikke formalkunnskap, og vi vektla god evne til kommunikasjon og godt humør. Vi så på personlige egenskaper som fleksibilitet, trygghet

og engasjement. Det var også viktig at de ansatte var villig til å ta ansvar, hadde kunnskap og motivasjon for å tilegne seg kunnskap...” (tidl leder).

De ansatte opplever stadige omorganiseringer på arbeidsplassen og endringer i arbeidsoppgaver på grunn av endring i regler og lovverk og nye brukergrupper. Blant annet er ungdom med ulike problemer blitt en økende gruppe. Arbeidsdagen dreier seg i stor grad om å gi informasjon og veiledning, det vil si at den er svært brukerstyrt og krever evne til service og kundebehandling.

KIS hadde to personalsamlinger i 2003, der det ble satt fokus på oppgaver for hele KIS-virksomheten. Det har ikke vært egne samlinger bare for Servicekontoret.

Begrunnelsene for arbeidsplassenes deltakelse i prosjektet

Intervjuene ved de tre arbeidsplassene viser at det fra starten var varierende bevissthet om hva Mesterprosjektet var, hva som var målsettingen med det og hvilken rolle deltakerorganisasjonene var tiltenkt i prosjektet. Dette til tross for at alle de tre arbeidsplassene var representert i Mesterprosjektets organer helt fra starten, enten direkte eller gjennom overordnede organisasjonsledd²⁴.

Målsettingen om arbeidsplassbasert læring synes å ha vært lite kjent, dårlig forstått eller begge deler, både i ledelsen og blant de ansatte i deltakerorganisasjonene. Det er grunn til å tro at både ledere og ansatte har sett på tilbudet som lite annet enn et ordinært kurstilbud som kunne tilbys de ansatte, og at forventningene om læringseffekter i all hovedsak var knyttet til den enkelte student. At prosjektet også omfattet et lederutviklingsprogram rettet mot studentenes ledere og at det var forventet at både disse og organisasjonene som helhet skulle involveres, var det liten bevissthet om.

Både vårt eget intervjumateriale og studentenes besvarelser av HHs evalueringsskjema tyder på at organisasjonenes deltakelse i Mesterprosjektet i liten grad har hatt grunnlag i et erkjent behov som kan relateres til konkrete endrings- eller utviklingsprosesser. Prosjektets intensjon om å bidra til organisasjonslæring og -endring synes med andre ord ikke å ha vært viktig i organisasjonenes beslutninger om å delta i prosjektet.

Materialet fra de tre utvalgte arbeidsplassene tyder på at beslutningen om å delta hadde grunnlag i en positiv nysgjerrighet til prosjektet, som matchet en voksende erkjennelse i organisasjonene om nødvendigheten av kompetanseheving i førstelinjen, i en situasjon med store krav til omstilling og endring. Hva slags kompetanse det var behov for var det derimot mindre bevissthet omkring. En av våre lederinformanter sier det slik:

”Som nyetablert servicekontor hadde vi ikke god oversikt over hvilken kompetanse vi trengte, men vi så for oss at denne utdanningen ville vi få nytte av.”

²⁴ Trykdeetaten var representert i Mesterprosjektets prosjektgruppe gjennom opplæringsansvarlig ved Fylkestrykdekontoret, og begge kommunene som er involvert i de to servicekontorene i vårt utvalg var representert i styringsgruppen og/eller arbeidsgruppen.

Trygdekontorets ledere sier i intervjuene at de vurderte tilbudet om å delta i Mesterprosjektet som interessant i en tid da de jobbet aktivt med serviceutvikling og serviceerklæringer, men de var samtidig usikre på hva de sendte sine studenter på, ettersom studiet var et pilotprosjekt. De var generelt positive til at det ble gjort noe for å bygge opp fagkompetanse på dette området og for å tilby faglig påfyll til en gruppe som ellers hadde få slike tilbud. De peker videre på at Trygdeetaten setter stadig mer fokus på service og på frontlinjefunksjonen. I motsetning til tidligere, da denne funksjonen gikk på turnus, gjør en nå bevisste vurderinger av hvem som er egnet til dette arbeidet. Det er også blitt mer attraktivt å "sitte i front" som følge av etatens stadig sterkere fokus på service²⁵.

Ledelsen ved det offentlige servicekontoret setter interessen for prosjektet i sammenheng med at de var tidlig ute med å etablere servicekontor. Både den interne prosessen og mye oppmerksomhet utenfra førte til at en ble bevisst omkring behovet for kompetanseheving blant de ansatte som skulle ta seg av alt fra resepsjonstjenester og generell og individuell veiledning til både forberedende og (noe) regelstyrt saksbehandling. Mens en tidligere så på frontlinjearbeidet som generalisttjenester som krevde bredde- og ikke spisskompetanse, ble en mer bevisst på at en i tillegg til breddekompetanse også måtte ha spisskompetanse på noen områder. For eksempel så en at det var viktig med kunnskap i jus, etikk og kommunikasjon (det å kunne gi både positive og begrensende budskap).

Av de tre utvalgte arbeidsplassene er det først og fremst det offentlige servicekontoret som utmerker seg ved at daværende ledelse hadde et relativt bevisst forhold til hva slags kompetanse det var behov for i den nye frontlinjefunksjonen og en forventning om at Mesterprosjektet kunne møte dette behovet.²⁶ Ledernes holdning til nytteeffekten av å delta i prosjektet har generelt vært avventende snarere enn svært entusiastisk – "vi har sikkert nytte av det" eller kanskje til og med "det kan vel ikke skade....".

Det var altså mangelfull forståelse på arbeidsplassene av hva de ga seg ut på da de bestemte seg for å delta i Mesterprosjektet og hva slags nytte de kunne ha av det. For eksempel trodde mange både av studentene og lederne at tilbudet dreide seg om et ett semesters kurs tilsvarende 4 vekttall, ikke at det skulle gå over to år og gi 20 vekttall, tilsvarende et grunnfagsstudium. Mye tyder også på at det var lite bevissthet blant lederne om hva som lå i intensjonen om arbeidsplassbasert læring og hva dette forutsatte av engasjement og oppfølging fra deres egen og organisasjonens side.

Årsakene til misforståelsene rundt studiet og den mangelfulle forståelsen av hva det innebar kan på den ene side ligge i mangelfull informasjon fra prosjektets side. Det er naturlig å se dette i sammenheng med at tiltakene i prosjektet var under stadig utvikling og endring, men det bidro utvilsomt til at prosjektet ble vanskelig å forholde seg til for mottakerne. På den annen side har informasjonen ikke alltid kommet fram til rette vedkommende i

²⁵ Også opplæringsansvarlig ved fylkestyngdekontoret vektlegger etatens ønsker om å fronte førstelinjen for å møte utfordringene knyttet til effektivisering, modernisering og brukerfokus, og at Mesterprosjektet har vært interessant for etaten i lys av dette. Trygdeetatens deltakelse i SATS-forsøket (Samordning av Aetat, Trygdeetat og Sosialetat) står sentralt i dette bildet.

²⁶ Daværende leder ved servicekontoret var også en av pådriverne bak Mesterprosjektet.

organisasjonene. Prosjektet sendte informasjonen til ledelsen i henholdsvis statlige etater og organisasjoner, fylkeskommunen og kommunene i nærregionen, som ble bedt om å formidle den videre internt, men mye tyder på at den i mange tilfeller er blitt borte på veien.

Organisasjonenes rekrutteringsprosesser til studiet

Spørsmålet om hvor mange og hvem i de ulike organisasjonene som kunne søke studiet har mange aspekter. Sett i forhold til prosjektets intensjon om å fremme læring og endring i organisasjonene ville det sannsynligvis være strategisk riktig å velge medarbeidere med en slik posisjon i fellesskapet at de både kunne videreformidle kunnskapen fra studiet og initiere og drive endringsprosesser i organisasjonen. Ser en prosjektet primært som et studietilbud rettet mot enkeltindivider, vil det derimot være naturlig å rekruttere medarbeidere som er motivert for faglig påfyll og endringer i egen situasjon.

Gitt den situasjonen vi allerede har beskrevet om lav bevissthet blant lederne om hva organisasjonene kunne få igjen for å delta i prosjektet, vil det være naturlig å vente at den enkelte medarbeiders behov og motivasjon for kompetanseheving ble tillagt mest vekt, eventuelt også organisasjonens samlede kapasitet og økonomi til å finansiere studiet.

Tilbudet om Mesterstudiet ble sendt ut første gang i juni 2001 og det gikk ofte gjennom flere ledd før det kom til de enkelte arbeidsplasser og potensielle deltakere i studiet og lederprogrammet. Flere informanter påpeker at informasjonen kom sent og at mye var uklart, dessuten var det ferietid og kort søkefrist²⁷. Mye tyder derfor på at utvelgelsesprosessen var både rask og tilfeldig ved mange arbeidsplasser. En informant, som for øvrig selv var involvert i prosjektorganisasjonen, sier at:

”Oppstarten av studiet kom litt bardust på vår etat, og utplukket av studenter gikk litt over stokk og stein.”

To av studentene husker prosessen slik:

”Jeg ble forespurt direkte, og hadde et døgn på å bestemme meg. Jeg visste ikke hvor stort studiet var, men hadde bestemt meg for å ”prøve et halvt år”.

”Det foregikk brått og gæli... Vi fikk tilbud midt i sommerferien. Tilbudet sirkulerte og jeg svarte ja. Det var ikke tid til å tenke seg om... Jeg var ikke klar over at det dreide seg om to og et halvt år.”

Det synes som om det ved de fleste arbeidsplassene var slik at alle ansatte i førstelinjefunksjon fikk tilbud om å søke studiet. Det rapporteres imidlertid om tilfeller der det ble satt et grense for hvor mange som kunne ta studiet, på grunn av arbeidsmengden ved kontoret. I noen tilfeller nådde ikke tilbudet fram til alle som var tiltenkt muligheten til å søke, fordi ferieavviklingen var i gang.

²⁷ Søknadsfristen var først satt til 15.juli 2001, men den ble senere forlenget til 31.august.

Det kan være mange grunner til store variasjoner i antall studenter fra ulike etater og arbeidsplasser. Når Trygdeetaten i fylket, med sine 22 lokale trygdekontorer og fire andre underorganisasjoner, ikke hadde mer enn 7 søkere til studiet, kan det for eksempel ha sammenheng med at etaten har et omfattende internt kompetanseutviklingstilbud som enten dekker behovet eller begrenser kapasiteten i forhold til andre tilbud. Det kan imidlertid også være uttrykk for at en ikke har gått svært bredt ut med tilbudet ved de enkelte kontorene. Ved det lokale trygdekontoret i vårt utvalg gikk tilbudet til et mindre antall ansatte, som ledelsen på det tidspunkt vurderte som aktuelle for studiet. Ved fylkestrygdekontoret får vi derimot oppgitt at tilbudet gikk til alle ansatte.²⁸

I HHs evaluering ble studentene spurt om hvem som tok initiativet til at de søkte studiet. 8 av de 28 studentene oppga at det var de selv som hadde tatt initiativet, 7 svarte at det var ledelsen som hadde tatt initiativet, og i 13 tilfeller var det en kombinasjon av deres eget og ledelsens initiativ som lå til grunn for at de søkte studiet.

Studentenes motiver for studiet

Evalueringen som Høgskolen i Hedmark gjennomførte blant 1. kullstudentene høsten 2003 omfattet flere spørsmål om deres motivasjon for studiet og utviklingen av denne i løpet av studietiden.

På spørsmål om hvor motivert de følte at de var da studiet startet, svarer 10 av 28 at de var svært motivert, 12 var ganske motivert og 6 svarer ”sånn passe”. Når det gjelder ulike motivasjonsfaktorerens betydning da de startet studiet svarer samtlige 28 at ønsket om å bli flinkere/tryggere i jobben var enten av stor betydning eller av en viss betydning, og fire studenter sier at dette var den avgjørende faktoren. En av studentinformantene knytter det å bli bedre i jobben direkte til brukernes rettigheter:

”Bli sikrere, tryggere fordi det blir riktig overfor publikum at de skal ha det som er best mulig.”

Muligheter for en mer attraktiv arbeidssituasjon og ønsker om utfordringer i hverdagen har vært av en viss betydning for henholdsvis 18 og 16 respondenter og av stor betydning for henholdsvis 7 og 10. Ønske om sjølrealisering var en motivasjonsfaktor av stor betydning for 12 studenter og av en viss betydning for 16.

Våre intervjuer bekrefter at den viktigste drivkraften for å starte studiet har vært å øke sin egen kompetanse for å kunne utføre jobben bedre, og å få en bedre arbeidshverdag.

Ønsket om et bedre utgangspunkt i konkurransen om framtidige jobber var enten av stor betydning eller av en viss betydning som motivasjonsfaktor for hele 26 av de 28 studentene, og for fire studenter var dette den mest avgjørende faktoren for at de valgte studiet. Materialet

²⁸ Ved utplukkingen til kull II (høsten 2003) derimot skal det bevisst ha blitt tatt ut medarbeidere som en mente kunne fungere som endringsagenter i organisasjonen, samtidig som en forutsatte deltakelse også i lederopplegget og coaching.

viser ikke om studentene har ønsket å skifte arbeidsplass eller å få nye stillinger i samme organisasjon.

En informant har vært relativt bevisst omkring studiets betydning for mulighetene på arbeidsmarkedet.

”Jeg valgte å bli med fordi det kunne gi meg formelle papirer. Jeg har ikke mye utdanning fra før, har erfaring, men ønsket papir. Studiet var også relevant i forhold til fremtidige jobbmuligheter.”

En annen informant, som da studietilbudet kom hadde en annen jobb enn i dag, forteller at det var hennes daværende leder som så studiet som en mulig inngangsport til ny jobb:

”Det var veldig tilfeldig at jeg ble med. Lederen min visste at jeg ønsket meg noe mer og nytt”.

I følge andre informanter har ledelsen ved enkelte etater/arbeidsplasser bevisst sendt medarbeidere til studiet, i den hensikt å styrke deres muligheter på arbeidsmarkedet i en situasjon med omorganisering og nedbemanning i organisasjonen.

Muligheter for bedre lønn er den av de oppgitte faktorene som synes å ha vært av minst betydning for studentene. 8 respondenter oppgir at denne har ingen betydning, mens 13 studenter sier at den er av en viss betydning og 7 at den er av stor betydning.

På spørsmålet om hvilke motforestillinger de hadde til å starte på studiet, er det svaralternativet ”*Tenkte på at det ville bli mye slit og arbeid*” som nevnes av flest studenter. (19 av de 28 svarer at denne faktoren betydde enten litt eller mye i negativ retning).

Manglende tillit til egen mestringsevne har også vært en viktig type motforestilling for mange. 18 studenter svarer at de var usikre på om de ville greie å gjennomføre studiet, mens noen færre var usikre på om de ville greie seg like godt som andre.

Intervjuene gir grunn til å tro at den usikkerheten mange har opplevd rundt hvorvidt de ville greie å gjennomføre studiet henger sammen med at de ikke visste helt hva de gikk til og var usikre på om studiet passet for dem. Informantene sier for eksempel følgende:

”Da jeg startet på studiet var jeg mest spent på hvordan det var. Hadde ikke peiling men jeg visste at det dreide seg om jobben. Var spent på hvordan jeg skulle klare å skrive oppgaver.”

”Jeg ble litt kastet inn i det. Jeg har ikke studiekompetanse og hadde blandede følelser: Kan jeg nok til å begynne med dette? Men jeg hadde lyst på noe nytt.”

9 studenter nevner motstand på jobben som en faktor som betydde mye eller litt i negativ retning for dem.

Det er viktig å huske at de som har oppgitt disse motforestillingene er personer som faktisk har valgt å begynne på studiet. Vi vet ingenting om hvilke motforestillinger de har hatt som har valgt *ikke* å ta studiet, og hvor mange dette gjelder. Alle våre lederinformanter rapporterer

imidlertid om manglende motivasjon blant medarbeiderne for å søke på studiet, og i flere tilfeller var det behov for aktiv overtalelse for å få noen til å delta:

”Alle fikk tilbudet og jeg måtte presse litt for å få folk til å delta. Ingen var veldig motivert – dette kom midt på sommeren og så pressa jeg noen og lyktes med to.”

”To av disse ville delta (var motivert og så behov) og to ville ikke. Ledelsen så også behovet for disse men presset ikke på da motivasjonen ikke var tilstede.”

For 13 av de 28 studentene økte motivasjonen underveis i studiet, og dette begrunnes i de fleste tilfeller med at studiet har vist seg å være relevant for det daglige arbeidet og/eller har bidratt til at de gjør en bedre jobb. Også flere av våre studentinformanter uttrykker at de ble gledelig overrasket over studiet, og at det har vært mer spennende og interessant enn de ventet. Opplevelsen av å mestre og å lære noe de har nytte av har bidratt til økt motivasjon og økt selvtillit. En av studentene sier dette om hvordan motivasjonen har utviklet seg i løpet av studiet:

”Det å delta er blitt mer spennende underveis, men man må være motivert også i starten.

Det har vært selvforsterkende og motiverende underveis, meningsfylt og relevant. Man har vært borti det meste før, men det er noe med det å få det repetert og reflektert og at en får fokus og bevisstgjøring på ting. Det er hverdagen min dette studiet har omhandlet.”

For 6 studenter avtok derimot motivasjonen for studiet underveis, og dette begrunnes særlig med at det har vært vanskelig å kombinere med jobb (og evt. familie), og at studiet har gitt for mye stress i det daglige. Også i intervjuene kommer det fram at studiet har vært mer krevende enn forventet, og at det har gått ut over fritiden. Også kolleger av studentene har inntrykk av at studiet har vært svært tid- og arbeidskrevende, og for noen betyr dette at det ikke vil være aktuelt å begynne på studiet selv.

En respondent har opplevd studiet som lite relevant for arbeidet, men dette synes å henge sammen med vedkommendes arbeidsoppgaver snarere enn med studiet. Noen respondenter nevner at arbeidsgivers manglende engasjement og/eller dårlige tilrettelegging for studentene har virket negativt på motivasjonen.

Deltakernes erfaringer og vurderinger

Studiet

Vi går i denne rapporten ikke mye inn på tilfredsheten med selve studietilbudet, da dette faller utenom det som har vært vårt mandat i evalueringen. På grunnlag av både vårt eget materiale og resultatene fra Høgskolen i Hedmarks egen evaluering kan vi imidlertid konstatere at tilfredsheten med studiet har vært i det alt vesentlige svært stor, både når det gjelder temaer, undervisning og opplegg for øvrig. Tilfredsheten kommer blant annet til uttrykk i studentenes svar på følgende spørsmål i Høgskolens evalueringsskjema:

”Tenk deg følgende situasjon: En person som jobber med oppgaver tilsvarende de du stiller med til daglig, vurderer å begynne på Servicestudiet. Vil du anbefale han eller hun å begynne?”

De aller fleste av studentene svarer ”Ja, absolutt” på dette spørsmålet, mens noen få svarer ”Ja, under tvil”.

Noen av informantene våre utdyper sine erfaringer fra studiet på denne måten:

”Det er veldig mye som er relevant for den jobben jeg har i dag. Uavhengig av hvor mye jeg har bruk for det, så er det nyttig å vite om ting.”

”Jeg har lært mye ikke bare fag men også studieteknikk. Gruppearbeid er lærerikt og jeg får brukt servicekontoret mer.”

”Jeg ser bedre sammenhenger nå enn før.”

Særlig gruppearbeidet nevnes av mange som svært lærerikt og nyttig, både faglig og sosialt:

”Gruppearbeidet har fungert utmerket... Får nye problemstillinger som du ikke har tenkt på selv.”

”Har fått mest ut av gruppearbeidet. Jeg var i en fin gruppe der vi hadde friske diskusjoner. Oppgavene til gruppearbeid var de mest spennende. Vi kommer til å fortsette...”

Studiets effekter

Både studenter og ledere understreker at studiet, i tillegg til kunnskap og kompetanse, har gitt styrke, trygghet og tyngde i det daglige arbeidet, og at studiet har hatt effekt på måten de utfører arbeidsoppgavene:

”Har generelt fått bedre innsikt og forståelse for jobben min.”

”Jeg ser ting fra andre vinkler... Blir sikrere i måten å gjøre ting på, kan trekke inn mer skjønn og diskuterer mer med de andre på kontoret.”

”De er blitt mer kritiske, flinkere i kommunikasjon og de ter seg mer profesjonelt.” (leder)

”Studiet har gitt studentene større verdighet. De ønsker å jobbe i frontlinjen, de er gode på det og de har den nødvendige tryggheten og kompetansen.” (leder)

Flere hevder også at studiet har ført til at de er blitt bedre kundebehandlere og at kvaliteten på de tjenestene de yter er blitt bedre gjennom studiet:

”Har fått bedre forståelse for den eksterne bruker, blitt bedre til å yte service.”

”Har lært mer om mennesker og klarer å være mer empatisk.”

”Er mer profesjonell i jobben, er sikrere, vet bedre hvor jeg skal finne ting. Det er ikke så mange grensetilfeller.”

Få av studentene nevner at de har fått nye eller andre arbeidsoppgaver som følge av studiet. Vi har imidlertid noen eksempler på studenter som har avansert på arbeidsplassen eller på annen måte har opplevd anerkjennelse for sin kompetanse og faglige utvikling, uten at dette nødvendigvis er en direkte konsekvens av studiet. En student er blitt nestleder på sin avdeling, og andre får en rolle i omstillingsprosesser på arbeidsplassen. For eksempel er den ene studenten ved trygdekontoret tatt ut til å sitte i den arbeidsgruppen som skal jobbe med samlokalisering av trygdekontoret og kommunen i offentlig servicekontor. Ellers rapporterer flere studenter at de har gått opp i lønn som følge av at de har fått formell utdanning å vise til.

En del studenter opplever stor utålmodighet og frustrasjon over sine ledes manglende involvering og interesse i studiet og over at deres nye kompetanse ikke blir anerkjent og tatt i bruk i organisasjonen. I slike tilfeller kan det synes som om studiet ikke bare har positive

effekter men også mer uheldige, sett fra arbeidsplassens side. For den enkelte student kan en tenke seg at det kan bidra til et ønske om å søke seg over i andre arbeidsforhold.

”Jeg blir mer frustrert nå fordi jeg ser alt som burde vært gjort.”

”Det blir verre å jobbe i en organisasjon hvor du ikke møter forståelse. Det du sier blir ikke forstått og ting skjer ikke.. Da blir en frustrert og en blir lei av å mase. Hva gjør man? Man finner seg kanskje noe annet.”

Vilkår og tilrettelegging for studiearbeidet fra arbeidsplassenes side

Svarene på spørsmålet om hvilken avtale studentene har hatt med arbeidsgiver i forbindelse med studiet, som inngikk i evalueringsskjemaet, synes ikke å gi et fullstendig bilde av forholdene. For eksempel nevner ikke alle at de har hatt fri for å delta på samlingene og på eksamensdager, noe vi må gå ut fra at de har hatt. Det er også grunn til å tro at flere har hatt fridager til å arbeide med innleveringsoppgaver uten å nevne dette eksplisitt. Videre kan vi gå ut fra at studiet for alle eller de aller fleste studentenes vedkommende har vært betalt av arbeidsgiver, og at de har hatt full lønn for de dagene de har vært opptatt med studiet. Går vi ut fra at de fleste studentene deler de nevnte vilkårene, gir besvarelsene likevel en indikasjon på stor variasjon i rammebetingelser for å kunne gjennomføre studiet. Følgende eksempler, hentet fra evalueringsskjemaene, viser noe av variasjonsbredden:

- To studiedager pr uke
- 5 studiedager pr semester
- En fridag pr uke med lønn + noen ekstra ved innleveringer og eksamen
- 2 ½ fridag pr vekttall inkl samlinger/eksamen
- Flytende avtale som innebærer at all lesing må skje på fritiden
- Fri for samlinger, ikke lesedager
- 3 dager ved eksamen
- 11 dager pr semester utenom samlingene

De store variasjonene i tilrettelegging fra arbeidsplassenes side er noe som mange av studentene er opptatt av. Følgende utsagn eksemplifiserer dette:

”Det varierer veldig hvor mye fri den enkelte får, og dette har vært tatt opp på samlingene.”

”Dette har vært veldig forskjellig hos alle studentene.”

”Er misunnelig på andre som får mer tid.”

De færreste synes å ha hatt vikar mens de har vært borte i forbindelse med studiearbeid, det vil si at arbeidet enten hopper seg opp og må tas igjen når de er tilbake, eller at kolleger må ta deres oppgaver i tillegg til sine egne. Dette oppleves som vanskelig og fører i noen tilfeller til at studentene vegrer seg for å være borte. På arbeidsplasser der flere har gått på studiet har det vært særlig merkbart når de har vært borte samtidig, enten for å delta på samlinger eller for å jobbe sammen i grupper. Noen av informantene uttrykker misnøye med at de har fått mindre tid til studiet enn forutsatt, og andre føler sterkt at det går ut over kollegene når de selv er borte:

”Vi ble forespeilet at alt skulle gjøres i arbeidstiden, men slik ble det ikke. Jeg regnet med at det ville bli slik og tok det med i beregningen da jeg begynte.”

”Ikke alle synes det er morsomt at jeg er borte. Det er en spesiell jobb, for den må gjøres der og da, så noen må ta over når jeg er borte. Jeg forstår at det er vanskelig å få kabalen til

å gå opp, men det har hittil gått bra. Enkelte medarbeidere signaliserer at de er lei av at jeg er så mye borte, men jeg har sluttet å ha dårlig samvittighet for at jeg er borte!!”

Også kollegene påpeker at det er merkbart at noen er borte for studiearbeid, men dette oppleves ikke nødvendigvis som et problem:

”Vi har merket det godt når de har vært borte. De som er igjen får merbelastning, men ingen sure miner for det. Vi ser viktigheten av å være med når de er så interessert.”

Få av studentene har opplevd at de konkrete vilkårene er blitt endret fra ledelsens side i løpet av studietiden, men enkelte har opplevd innstramminger i form av redusert antall studiedager. Av mindre konkrete endringer nevner dessuten flere (på skjemaet) at de har opplevd endringer i ledelsens oppbacking, engasjement og interesse for studiearbeidet i løpet av studietiden. Endringene synes i mange tilfeller å henge sammen med lederskifte, det vil si at nye ledere ikke føler seg forpliktet til å videreføre tidligere ledes policy eller satsinger på dette området.

Selv om det er få av de studentene som fullførte studiet som har opplevd drastiske endringer i studievilkår, har vi grunn til å tro at dette ikke gir et fullstendig bilde av forholdene. Studentlistene viser at det har vært betydelig frafall av studenter fra enkelte arbeidsplasser/etater, og gjerne på samme tid. I ett tilfelle sluttet en stor gruppe studenter fra samme etat kollektivt etter tre semestre. Vi har fått bekreftet fra lederhold i organisasjonen at dette skjedde etter dramatiske endringer i studievilkår. Det samme synes også å ha vært tilfelle i minst ett annet tilfelle.

Lederinvolveringsprogrammet

Vårt materiale om erfaringer fra lederutviklingsprogrammet består kun av intervjuene med lederne ved de tre utvalgte arbeidsplassene. Vi har derfor ikke grunnlag for å trekke omfattende konklusjoner om hvordan tiltaket har fungert, men vil referere de erfaringene som våre informanter har gjort.

Lederne ved alle de tre utvalgte arbeidsplassene har deltatt i hele eller deler av lederprogrammet, men i minst ett tilfelle er det ulike personer som har deltatt.

En av deltakerne trekker fram teoriopplegget som veldig bra og opplevde det dessuten som nyttig og hyggelig å møte andre ledere. Det å få kunnskap om innholdet i studiet og kunne arbeide med oppgaver sammen med studentene, trekkes også fram som positivt og nyttig.

Lederne ved den tredje arbeidsplassen er mer kritiske og hevder at ledersamlingene ikke ga så mye. De hevder at de kunne mye av det som ble presentert på samlingene siden de allerede hadde jobbet mye med service, kommunikasjon og kundebehandling, og at de også lærte lite nytt om ledelse og om det å lede. En av studentinformantene ved den samme arbeidsplassen klager over at hennes ledere ikke har deltatt nok i lederprogrammet, og hevder at de har vært altfor lite involvert og at de ikke har forstått sin rolle i studiet.

Noen av lederinformantene er også kritiske til det de oppfatter som mangelfullt forarbeid til lederprogrammet. De hevder at det bar preg av å ikke være godt nok gjennomtenkt og

forberedt, særlig med hensyn til *når* og *hvordan* lederne burde involveres i forhold til studiet. Det framheves at dersom studiet skal være arbeidsplassrelatert bør lederne være godt informert i forkant og ledersamlingene bør gå parallelt med studentprogrammet. Det påpekes videre at det var vanskelig å skaffe seg informasjon om studiet, og at lederne ble for dårlig ivaretatt direkte fra Høgskolen i Hedmark. For eksempel hadde lederne så sent som i slutten av september 2003 ikke fått noen plan for inneværende høstmester.

Coaching

Både i HHs studentundersøkelse og i våre intervjuer med både studenter, ledere og kolleger inngikk coaching-tilbudet og erfaringene med dette som et tema. Studentevalueringen viser at arbeidsplassene til 12 av de 28 studentene hadde deltatt i coaching, og to av våre tre utvalgte arbeidsplasser har hatt coaching. Ledelsen ved det lokale trygdekontoret hevder at de ikke kan huske å ha fått tilbudet, men at det kan hende det var slik at datoene ikke passet.

Materialet viser at tilfredsheten med coaching-tilbudet er varierende, særlig blant studentene, mens de lederne vi har intervjuet og som har deltatt i coaching, er gjennomgående positive. Her må vi imidlertid igjen ta forbehold om at vårt materiale om ledernes erfaringer og vurderinger er lite og neppe gir et fullstendig bilde.

2 av de 12 studentene vurderer nytteverdien av coachingen som *god* og 4 mener opplegget har hatt *en viss* nytteverdi. Av positive sider ved coachingen nevnes at den ga hjelp til å få i gang tiltak på arbeidsplassen, at den bidro til bedre samarbeid mellom førstelinjen og fagavdelingene, og at den har ført til at de er blitt flinkere og mer bevisste omkring grensesetting.

Så mye som halvparten av de studentene som har deltatt i coachingen (6 stk) mener imidlertid at det har hatt *lite nytteverdi*. De utdypende kommentarene til dette synspunktet tyder imidlertid på at det ikke først og fremst er opplegget og metodikken de er misfornøyd med, men snarere at det har gitt begrenset effekt, hovedsakelig på grunn av arbeidssituasjonen eller andre forhold på arbeidsplassen:

”Liten nytte, fordi det ikke har kommet noe ”praktisk” ut av coachingopplegget. Det kom fram en del ”nyttige ting”, men vi får ikke tid til å sette de ut i livet i praksis. For hektisk hverdag.”

”Har byttet leder to ganger under studiet. Det har derfor vært vanskelig, for ikke å si umulig, å få til den kontinuiteten som er nødvendig i et slikt opplegg.”

”Arbeidsgiver var lite med under dette opplegget. Nytteverdien ble derfor liten.”

Ledelsen ved det kommunale servicekontoret har gode erfaringer med coachingopplegget og vurderer det som nyttig, særlig fordi det har gitt grunnlag for refleksjon.

Ved det offentlige servicekontoret var det tidligere leder som deltok i coachingen.

Vedkommende vurderer opplegget som svært nyttig, blant annet fikk de hjelp til å sette opp en plan og finne løsninger på konkrete problemstillinger. Det ble for eksempel, med coachens hjelp, etablert noen arbeidsplasser som var skjermet for publikumskontakt og der medarbeiderne kunne trekke seg tilbake og lese, sette seg inn i nye ting, forberede seg til

møter, drive saksbehandling som man hadde behov for, ta kontakter og gjøre avtaler osv. Dette ga en viss kontroll på deler av arbeidstiden i en hverdag som ellers styres av de oppgavene som kommer. Lederen var så fornøyd med coachens bistand at det ble gjort avtale om videre bistand utover det som lå inne i Mesterprosjektet. På grunn av lederskifte ble dette imidlertid ikke videreført som planlagt - ”det kokte bort i kålen”, i følge dagens leder. Det endringsarbeidet som var påbegynt er heller ikke videreført, noe som noen av informantene beklager, mens dagens ledelse begrunner det med at det viste seg å ikke fungere etter hensikten.

Både coachen selv og deltakere i opplegget har altså erfart at coachingen med fordel kunne vært videreført over lengre tid. Slik det har fungert kan det tyde på at opplegget har bidratt til å virvle opp og skape fokus omkring problemer og behov på arbeidsplassene, men uten at tiltakene er blitt gjennomført, noe som oppleves som frustrerende for de ansatte.

Vilkår for organisatorisk læring og kunnskapsdeling

Høyere individuell kompetanse er ingen garanti for høyere organisatorisk kompetanse. For å heve kompetansenivået organisatorisk er det nødvendig med overføring av kompetanse mellom individene og organisasjonen. En sentral forutsetning for slik overføring er felles overordnede oppfatninger eller referanserammer av hva som er viktig, hva en bør forsøke å oppnå, hvorfor og hvordan. Felles referanserammer utvikles i stor grad på felles arenaer, gjennom at en lærer sammen, arbeider sammen eller snakker sammen.

Datamaterialet vårt viser for det første at selve arbeidsoppgavene og organiseringen av dem utgjør noen viktige rammer for kunnskapsdeling og organisatorisk læring, det samme gjelder de fysiske strukturene og mulighetene for uformell samhandling arbeidskolleger imellom. Generelt er frontlinjetjenesten preget av sterk grad av publikums- eller brukerstyring og begrensede muligheter for faglig samarbeid og kunnskapsdeling i arbeidssituasjonen. Dette innebærer at det aktivt må tilrettelegges for slike prosesser, det vil si at det må skapes arenaer og fora for både formell og uformell samhandling, refleksjon og kunnskapsdeling. Vi vil i det følgende se nærmere på betingelsene for slik kunnskapsoverføring og organisatorisk læring på våre tre utvalgte arbeidsplasser.

Det kommunale servicekontoret er organisert som et åpent kontorlandskap. Det er høye aktivitet og et støynivå som ikke oppmuntrer til refleksjon og erfaringsutveksling på mer enn overfladisk nivå. Det er generelt få felles møteplasser og lite tid til samhandling mellom de ansatte. For eksempel må lunsjen avvikles i etapper for at kontoret til enhver tid skal være betjent. Strukturer for kompetansedeling er ikke institusjonalisert, men ledelsen er bevisst om betydningen av å gi anledning til kompetanse- og erfaringsdeling og har gjort enkelte grep for å få dette til, for eksempel at avdelingsmøtene, som avholdes to ganger i måneden, blant annet brukes til erfaringsutveksling over praksis. Her har også studentene på Mesterstudiet bidratt, i den hensikt at lærdommen herfra skal komme alle til gode. Studentene har videre hatt ansvar for et personalseminar hvor Mesterstudiet var tema, og det er laget kompendier til alle med teori/materiell fra studiet. Lederen har også benyttet studentenes foiler i ulike interne sammenhenger. Kolleger av studentene nevner ellers ”den daglige delingen i arbeidets gang”. Det at erfaringer fra studiet er blitt delt med kollegene har i tillegg til felles kunnskap også

skapt mer aksept blant de andre for studentenes fravær. Studentene sier imidlertid at de gjerne ville ha delt mer av sin nye kunnskap på arbeidsplassen.

”Kunne godt ha tenkt meg å få fortelle mer til de andre. Det hadde vært all right for egen del og for at de andre kunne få mer forståelse og aksept for at vi går der. Alt er jo aktuelt så vi kunne hatt en dag for hvert av fagene vi har hatt. Denne kunnskapen er aktuell for alle.”

Også på *trygdekontoret* oppleves hverdagen som hektisk og til tider svært stresset. Flere av informantene sier at de jobber mye alene med brukere og saker og at det er vanskelig å finne tid og anledning til faglig samarbeid.

Ledelsen ved trygdekontoret uttaler at det er et ønske å ha frontlinjemedarbeidere som øker sin individuelle kompetanse slik at de i større grad kan bli en ressurs for kontoret. Lederne innrømmer imidlertid at de ikke har vært flinke nok til ”å hente inn” studentenes kompetanse og gjøre den tilgjengelig for organisasjonen for øvrig. Lederne understreker ellers at det forventes personlig initiativ fra medarbeidernes side og at studentene har muligheter for å bidra med sin fagkompetanse uten at ledelsen formelt ber dem om det.

Bortsett fra at studentene har fortalt om studiet på et avdelings- og et kontormøte, er det ikke blitt satt av tid til deling av den kunnskapen de har tilegnet seg. Studentene gir uttrykk for at de savner muligheter til å dele kunnskapene fra Mesterstudiet:

”Det er lite tilrettelagt for kunnskapsoverføring på kontoret.”

”Kunne brukt mer tid på å informere om studiet i jobben. Det burde vært et helt kontormøte for å fortelle de andre ansatte om hvordan en skal jobbe med service og for å få etablert en forståelse hos ledere og medarbeidere.”

I tillegg til at de nødvendige arenaer for refleksjon og diskusjon mangler, opplever studentene ved trygdekontoret også at serviceforståelsen er for dårlig i organisasjonen. Mulighetene for å omsette kunnskapen i organisatorisk praksis er derfor begrenset, fordi en ikke får gehør i organisasjonen:

”Ledelsen har vært positiv til studiet, men vi har etterlyst deltakelse fra ledelsen. Det blir for mye fokus på enkeltindividets læring.”

Frontlinjemedarbeiderne opplever at de har fått økt status som følge av det generelt sterke fokuset på service i etaten, og at de blir tatt med på råd og får gehør i ledelsen for sine innspill. Konkret nevnes at det har vært gjennomført betydelige endringer i rutinene og arbeidet i skranken, og at deres innspill er blitt tatt hensyn til i denne prosessen. En av studentene mener imidlertid at hun ikke får anledning til å ta i bruk sin kompetanse i tilstrekkelig grad, og at hun har innvirkning på småting men blir ikke hørt når det gjelder grunnleggende spørsmål.

Trygdekontoret preges ellers av det som av lederne omtales som en ”kulturkonflikt hvor baklandet ikke forstår frontens behov, og hvor baklandet (saksbehandlerne med fagkunnskap) ikke følger opp de brukerorienterte spillereglene”. Frontlinjemedarbeiderne opplever stor frustrasjon når de får uanmeldte henvendelser fra brukere som de selv ikke kan ta seg av i en hektisk situasjon, og så opplever at baklandet nekter å hjelpe. Ledelsen ser det som en stor utfordring å få til systemer og rutiner som får forholdet mellom fronten og baklandet til å

fungere og hvor hver enkelt tar ansvar for fellesskapet. En av lederne beskriver problemet slik:

”Kontoret har et kulturtrekk hvor tung saksbehandling på eget skrivebord blir vurdert som det viktigste.”

Det offentlige servicekontoret har vært preget av mye endring og omstilling, samt en arbeidssituasjon preget av uavklarte tilstander og midlertidighet, blant annet i forbindelse med lederskifte. Arbeidet er organisert slik at alle er generalister og rullerer på de ulike oppgavene. Informantene beskriver hverdagen som publikumsstyrt og med et arbeidspress som gir lite rom for faglig utvikling og for samhandling med kollegene. Dette har tæret på de ansatte og skapt høyere terskel for å gi seg i kast med nye utfordringer. Det har også svekket bevisstheten om og fokuset på kompetanseutvikling og det å få til et lærende miljø.

Servicekontoret har få arenaer for kunnskapsoverføring fra studentene til kollegene. Nåværende leder hevder at den hektiske hverdagen gjør det vanskelig å samle folk. De har et to timers møte en gang i uka der saker som alle bør ha greie på blir tatt opp, men dette har ikke vært brukt til orientering om/fra studiet. En av studentene hevder at studiet har ført til at de jobber mer selvstendig og at de ikke ”blander seg inn i hverandres saksbehandling”, noe som kan tolkes som at det er lite faglig utveksling på kontoret. Den tidligere lederen²⁹ hevder på sin side å ha erfart at de medarbeiderne som deltok i studiet bidro til mer kompetente diskusjoner rundt praksis, og til bevisstgjøring og felles holdninger i arbeidsutførelsen.

I en periode ble det forsøkt å få til en ordning med ”brukerfri dag” på servicekontoret, da medarbeiderne kunne sitte avskjermet for å oppdatere seg, ta møter de ikke hadde fått tid til, gjøre unna saker som hadde ventet lenge etc. Denne ordningen er senere falt bort.

²⁹ Vedkommende sluttet i stillingen ved utgangen av 2002 og en av de andre ansatte har siden vært konstituert leder, men tidligere leder er ansatt i en annen stilling i kommunen.

6 Sammendrag, hovedkonklusjoner og anbefalinger

I dette kapitlet gir vi først korte sammendrag av kapitlene i rapporten, med fokus på viktige resultater og konklusjoner. Avslutningsvis presenterer vi noen anbefalinger med utgangspunkt i evalueringen. Disse er dels rettet mot videreføringen av tiltakene i Mesterprosjektet og dels tenkt som råd i forbindelse med utvikling av andre kompetanseutviklingstiltak med arbeidsplassbasert læring og endring som mål.

Sammendrag og hovedkonklusjoner

I **kapittel 1 Innledning** gjør vi rede for evalueringens mandat, organiseringen av arbeidet og rapportens oppbygging. Her vil vi særlig nevne at arbeidet av ressursmessige årsaker har vært organisert som et samarbeid mellom Mesterprosjektet og Østlandsforskning, der personer fra (eller utnevnt fra) prosjektorganisasjonen har bidratt med arbeidsinnsats. Prosjektleder Liv Madsen har i sin helhet utarbeidet beskrivelsen av prosjektet, som utgjør kapittel 2 i rapporten, mens Elisabeth Rønnevig og Lars Gillund har gjennomført datainnsamlingen ved de utvalgte arbeidsplassene. Østlandsforskning har hatt prosjektledelsen og det faglige ansvaret, herunder også veiledning og oppfølging av samarbeidspartnerne.

Kapittel 2 Beskrivelse av prosjektet består av prosjektlederens beskrivelse av Mesterprosjektet.

I **kapittel 3 Kontekster, aktører og prosesser i Mesterprosjektet** presenteres først noen viktige kontekster for Mesterprosjektet. Her nevnes de siste års *reformarbeid* for offentlig sektor og for voksnes etter- og videreutdanning. Videre peker vi på noen *regionale prosesser* i Innlandet, som sammen med disse utgjør noe av bakgrunnen for Mesterprosjektet.

Deretter beskriver vi *samarbeids- og samhandlingsrelasjoner mellom aktørene i prosjektet*. Mange enkeltaktører og institusjoner har vært involvert, og dette har representert en utfordring i seg selv i prosjektet. Særlig i arbeidet med utvikling av studietilbudet var det uoverensstemmelser mellom oppdragsgiverne og tilbyderne, mens det i arbeidet med lederutviklingsprogrammet var visse faglige uenigheter mellom Høgskolen i Hedmark og Kvinneuniversitetet.

I prosessen rundt utviklingen og organiseringen av studiet inntok representantene for Hil og KvU i en mellomposisjon mellom HH og oppdragsgiversiden. Dette må forstås som utslag dels av ulikheter institusjonene imellom når det gjelder rammebetingelser, arbeidsmetodikk og tradisjon, dels av at de var representert gjennom ulike enheter og personer.

Motsetningene mellom aktører i prosjektet kan også ses som uttrykk for deres ulike forståelser av arbeidsplassbasert læring og av forutsetningene for å oppnå dette, noe vi går nærmere inn på i kapittel 4.

Oppdragsgiverne har stått samlet om det overordnede målet om arbeidsplassbasert læring, men det har skjedd betydelig læring og underveis om hva som skulle til for å nå dette målet. Mens

oppdragsgiverne har hatt, eller utviklet, en felles forståelse av dette, gjelder dette i mindre grad for tilbydersiden. Tilbyderne har i varierende grad hatt utgangspunkt i prosjektets målsettinger om å bidra til arbeidsplassbasert læring og endring i organisasjonene, og de har til dels forstått disse begrepene forskjellig. Vår gjennomgang viser at de tre elementene i prosjektet er resultat av temmelig *uavhengige prosesser*, styrt av aktører med ulike institusjonelle forankringer og ulike faglige og metodiske utgangspunkter.

Generelt synes studiet synes å ha vært det sentrale elementet i prosjektet, og det har dominert arbeidet i prosjektet både i utviklings- og gjennomføringsfasen. Dette kan ha sammenheng med at studieutviklingsarbeidet foregikk i prosjektets tidlige faser og var temmelig turbulent. De to andre elementene kom inn senere og fikk mye mindre fokus, dessuten har færre av prosjektets aktører vært direkte involvert og engasjert i disse, og de er blitt *løse forankret i prosjektorganisasjonen*. Resultatet er at lederinvolveringsprogrammet og coachingen framstår som ”vedheng” til studiet, og at de tre elementene i liten grad utgjør en integrert helhet.

I kapittel 4 Om målsettingen om arbeidsplassbasert læring drøfter vi først, med utgangspunkt i teori om temaet, hva som ligger i begrepene arbeidsplassbasert læring, arbeidsplassbasert opplæring og arbeidsplassen som læringsarena.

På et generelt nivå viser alle begrepene til læringsaktiviteter som er rettet mot å være relevante for en praksis (i de fleste tilfeller en yrkesutøvelse), men de omfatter en rekke ulike hensyn og forståelsesmåter. Vi ser særlig på tre måter begrepene blir brukt på, nemlig i forhold til *lokalisering, relevans og lærende arbeidsplasser*.

Kapitlet dokumenterer videre at det innenfor Mesterprosjektet har vært *ulike forståelser*, eller *ulik grad av vektlegging*, blant aktører i prosjektet når det gjelder hva begrepet arbeidsplassbasert læring skulle innebære i praksis. Sett i forhold til den nevnte grupperingen av forståelsesmåter etter hovedfokus (hhv. lokalisering, relevans og læringsbetingelser på arbeidsplassen), finner vi varianter av dem alle i Mesterprosjektet. De ulike forståelsene av begrepet i prosjektet er i stor grad knyttet til *de involverte institusjonenes etablerte kultur og rolle*. Utdanningsinstitusjonene (tilbyderne) har satt fokus på utdanningsproduktet og hvordan dette kan gjøres relevant for arbeidshverdagen. Det har vært lagt vekt på at fagstoff, temaer og oppgaver skal være relatert til praksis og at tilbudet skal være fleksibelt nok til å kunne gjennomføres i en arbeidssituasjon. Oppdragsgiverne har også vært opptatt av dette, men har i større grad tatt utgangspunkt i arbeidsplassene og den praksis som utøves der. Oppdragsgiverne har dermed vært mer opptatt av hvordan studiet kunne integreres i arbeidspraksisen og bidra til organisasjonslæring og -endring i offentlige virksomheter/sector.

Mye tyder på at det fra starten av prosjektet ikke var tilstrekkelig grad av bevissthet omkring betydningen av å utvikle en *felles forståelse* av begrepet Arbeidsplassbasert læring og av hvordan det kan operasjonaliseres. Samtidig er det viktig å understreke at aktørene har erfart og lært svært mye underveis, også omkring hva arbeidsplassbasert læring er og hva som skal til for å oppnå det.

Vi har i dette kapitlet også presentert noe teori *om hvordan forhold på arbeidsplassen spiller inn på mulighetene for arbeidsplassbasert læring*. Pernille Bottrups (2002) analyse av hvordan forhold på produksjonsfeltet, det politiske feltet og det uformelle sosiale feltet virker inn på læringsrommet på arbeidsplassene, og Skule og Reichborns (2000) kriterier på læringsintensive arbeidsplasser utgjør et bakteppe for vår presentasjon og analyse av det empiriske materialet om erfaringer og resultater av Mesterprosjektet (i kapittel 5).

Kapittel 5 Om resultatene av Mester i førstelinjetjeneste presenterer vi det empiriske materialet fra tre utvalgte arbeidsplasser og fra Høgskolen i Hedmarks undersøkelse blant studentene. De tre arbeidsplassene der vi har gjort empiriske studier er et kommunalt servicekontor, et offentlig servicekontor, og et lokalt trygdekontor som er under omorganisering til et offentlig servicekontor sammen med kommunen.

Gjennomgangen av *rekrutteringsprosessene* til studiet og av *studentenes motiver* for å begynne viser at det er flere typer drivkrefter som har virket inn. Fra ledernes side har det vært generell interesse for frontlinjens nye rolle og bevissthet om at den ville kreve kompetanseheving, men de har i liten grad gjort seg tanker om hva slags kompetanse deres organisasjon konkret ville ha behov for. Studietilbudet ble møtt med interesse og nysgjerrighet, men ikke med klare forventninger om hva det kunne føre til, bortsett fra at det ville kunne gi den enkelte student et faglig løft. Forventningene til effekter har altså særlig vært knyttet til individuell læring og i mindre grad til organisatorisk læring.

Studentene på sin side rapporterer om et vidt spekter av motiver for studiet. Studentenes motiver har naturlig nok i all hovedsak vært individuelle og i mindre grad relaterte til hva slags nytte arbeidsplassen kunne ha av at de gikk på studiet. Mye tyder imidlertid på at både studenter og ledere i løpet av prosjektperioden er blitt mer bevisste på at studiet kunne og burde komme hele organisasjonene til gode. Det å få kompetanse til å kunne utføre jobben bedre og det å få en bedre arbeidshverdag har vært blant de viktigste motivene. Motforestillingene har først og fremst vært knyttet til det ekstra strevet som studiet ville innebære i det daglige og usikkerhet om hvorvidt de ville mestre studiet.

Materialet viser at tilfredsheten med *studiet* er gjennomgående høy blant studentene, og at det for mange av studentene har styrket både den faglig kompetansen, profesjonaliteten i yrkesutøvelsen og yrkesstoltheten. Mye tyder også på at det har gitt frontlinjen sterkere gjennomslagskraft innad i organisasjonene og hatt positiv innvirkning på de tjenestene som ytes overfor brukerne.

Lederinvolveringsprogrammet framstår som det elementet som i minst grad har slått an blant deltakerne. Våre informanters erfaringer viser at dette tiltaket ikke bare har vært opplevd som lite relatert til studiet, men at det også har hatt begrenset nytteverdi på andre måter. Her må vi imidlertid ta forbehold om at materialet er lite omfattende.

Coachingen var også i liten grad direkte relatert til temaer fra studiet og til det å fremme organisatorisk læring, og tok snarere utgangspunkt i det som måtte finnes av problemer på arbeidsplassen. Tiltaket får generelt en mer positiv vurdering fra lederhold enn fra studentene, som i flere tilfeller uttrykker frustrasjon over at det ikke "har ført til noe". Vi tolker dette som

at det kanskje burde legges inn rutiner for å sikre at de prosesser som initieres gjennom coachingen blir gjennomført.

For lederne derimot har coachingen, i motsetning til lederinvolveringsprogrammet, vist seg som et viktig virkemiddel i forhold til andre prosesser på arbeidsplassen enn det som direkte er relatert til studiet og studentenes læring. Tiltaket har altså hatt effekter, men ikke først og fremst i forhold til Mesterprosjektets mål og intensjoner.

Ideen om bistand til å få i gang prosesser på arbeidsplassene i kjølvannet av at enkelte ansatte gikk på studiet, er utvilsomt interessant. Både lederinvolveringsprogrammet og coachingen har imidlertid vært sårbare elementer i Mesterprosjektet, og en har ikke måttet å få full effekt av dem.

Våre empiriske studier viser at frontlinjemedarbeidernes hverdag gir *lite rom for refleksjon og deling av kunnskap*, fordi den er så brukerstyrt og hektisk, fordi de jobber mye alene (mot brukerne) og fordi institusjonaliserte praksiser og arenaer for samhandling med kolleger mangler. Lederne synes i stor grad å ha sett på Mesterstudiet som et ordinært kurs og ha hatt et individuelt fokus, og det er i liten grad lagt til rette for å bruke studiet og studentenes nyervervede kompetanse inn mot eksisterende praksis. Når dette er sagt vil vi imidlertid understreke at det foregår mye viktig kunnskapsdeling som del av det rutinemessige samarbeidet kolleger imellom i hverdagen.

Materialet viser også at ledelsens manglende evne eller vilje til å ta i bruk studentenes kompetanse i organisasjonen kan skape betydelig frustrasjon og misnøye. Studentene er i løpet av studiet blitt mer bevisste om sine evner og kunnskaper og reagerer når dette ikke blir verdsatt på arbeidsplassen.

Det å gi individuell opplæring uten å tilrettelegge for organisatorisk læring kan altså slå tilbake på den enkeltes trivsel og gi negative ringvirkninger på arbeidsmiljøet for øvrig. Samtidig vil vi understreke at bevisstheten om betydningen av å legge til rette for kollektive læringsprosesser sannsynligvis har økt i løpet av prosessen, både blant studenter og ledere.

Vi kan konkludere at Mesterprosjektet har gitt *betydelig individuell læring og kompetanseheving men i mindre grad har ført til organisatorisk læring på arbeidsplassene*, og at årsakene til dette ligger både i prosjektet, i arbeidsplassene, og i samspillet dem imellom.

I enkelte tilfeller er det gjort noen grep for å fremme *organisatoriske læringsprosesser*, men disse viser seg å være *sårbare* og kreve aktivt vedlikehold for ikke å forvitte. Her kunne et tiltak som coaching muligens hatt en viktig funksjon, forutsatt at den var mer direkte rettet mot det å skape og holde ved like et velfungerende læringsrom på de ulike arbeidsplasser (jfr Bottrup 2002).

Ideelt skulle prosjektet gå hånd i hånd med ønskede organisatoriske endringsprosesser. Det kan se ut til å ha vært like mye andre veien; at endringsprosessene har tatt fokus vekk fra den kompetansehevingen som prosjektet har bidratt til, eller at fastlagte organisasjonsstrukturer

har stått i veien for endring. Organisatoriske endringsprosesser er riktignok vanskelige og tidkrevende, og slike effekter kan kanskje komme på litt lengre sikt. På den annen side synes lederne ikke å ha vært svært bevisste på dette og på nødvendigheten av tilrettelegging for å få det til.

Når det gjelder bevisstheten om betydningen av kompetanseheving og om hvordan kompetanse deles og tas i bruk i organisasjoner, synes den å være mangelfull. Det er tendens til at kurs/utdanning ses som noe som ikke angår praksis, og til å tro at nyervervet kompetanse bare "smitter" over på praksis og på kolleger.

Anbefalinger

- Evalueringen viser at det er viktig at en i tidlig fase av et slikt tiltak som Mester i førstelinjetjeneste utvikler en felles forståelse av begrepet arbeidsplassbasert læring og hvordan det skal operasjonaliseres – dreier det seg for eksempel først og fremst om studietilbudets innhold og form (relevans) eller (også) om tilrettelegging av læreprosesser på arbeidsplassene?
- Samarbeidstiltaket bør forankres institusjonelt, det vil si gjennom avtaler eller strategier som forplikter ledernivået i de involverte organisasjonene. Individualisering av ansvar gjør tiltaker sårbart. I Mesterprosjektet har dette kommet til uttrykk ved at personutskiftinger har virket sterkt inn på prosjektgjennomføringen.
- Enkelttiltakene må være godt integrert i hverandre. Dette innebærer at alle leverandørene må være forpliktet til å sørge for at deres bidrag er rettet mot oppnåelse av de overordnede målsettingene, og at elementene må utvikles parallelt og være klart relatert til hverandre.
- Forankring, informasjon, forberedelser og oppfølging på de berørte arbeidsplassene er viktig. I Mesterprosjektet har både studenter, ledere og arbeidsplassene for øvrig i for liten grad vært innforstått med hva prosjektet innebar og med de potensialer som lå i det, både på individ- og organisasjonsnivå.
- Manglende interesse og tilrettelegging fra ledelse og kolleger, både for å studere og for å ta kompetansen i bruk, kan svekke motivasjonen og skape frustrasjon og mistriivsel på arbeidsplassen.
- Forhold på arbeidsplassen er av stor betydning for utbyttet av slike kompetanseutviklingstiltak. Organisatorisk kompetanseheving fordrer blant annet tid og arenaer for faglig utvikling, deling av kompetanse og etablering av felles forståelser og referanserammer. Rutiner og strukturer for slike prosesser er viktig å utvikle, ikke minst i den arbeidshverdagen som frontlinjepersonell lever i. Uten aktiv tilrettelegging svekkes effektene av deltakelse, spesielt på organisatorisk nivå.
- Et viktig spørsmål gjelder hvem som skal ha ansvar for og hva aktørene kan forvente av hverandre med hensyn til brukertilpasning, tilrettelegging og oppfølging. Viktige aktørkategorier her er oppdragsgivere, tilbydere og brukere (individer og organisasjoner).
- Det er behov for noen som kan følge opp tiltaket etter prosjektperiodens slutt, når det skal videreføres i regi av en eller flere institusjoner. En løsning kan være at aktører fra prosjektorganisasjonen fortsetter som en ressursgruppe for arbeidet videre, for å sikre

at prosjektets intensjoner og mål blir ivaretatt, og eventuelt utvikle nye tiltak for å styrke disse.

Litteratur

Bottrup, P (2002): At skabe rum for læring i arbejdslivet, I: Illeris, K (ed.): *Udspil om læring i arbejdslivet*. Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag.

Christensen, T og Lægreid, P (2001): *New public management i norsk statsforvaltning*. LOS-Særtrykk 0121. Bergen: LOS-senteret

Døving, R og Skule, S (2002): *Evaluering av Kompetanseutviklingsprogrammet: Underveisrapport 2002*. FAFO-notat 2002/10. Oslo: FAFO

Ellström, P.-E. (1996): *Arbete och lärande. Förutsättningar för lärande i dagligt arbete*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Kirkpatrick, D.L. (1987): Evaluation. I: Craig, R.I. (red.) *Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development*. New York: McGraw-Hill

Lai (1997) *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget

Skule, S og Reichborn, A (2000): *Lærende arbeid - en kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*. FAFO-rapport 333. Oslo: FAFO

Diverse rapporter, notater og andre dokumenter fra Mesterprosjektet

FRA INDIVIDUELL TIL ORGANISATORISK LÆRING
Evaluering av kompetanseutviklingstiltaket Mester i førstelinjetjeneste.

Prosjektet Mester i førstelinjetjeneste har vært gjennomført i Hedmark i perioden 2000-2003 og har bestått av følgende elementer:

- et 20 vekttalls høgstudium ved Høgskolen i Hedmark,
- et lederinvolveringsprogram rettet mot studentenes ledere
 - coaching på arbeidsplassene

Evalueringen konkluderer med at Mesterprosjektet har gitt betydelig individuell læring og kompetanseheving, men i mindre grad har ført til organisatorisk læring og endring på arbeidsplassene. Årsakene til dette ligger både i prosjektet og i forhold på arbeidsplassene. De tre elementene i prosjektet utgjør ikke i tilstrekkelig grad et integrert verktøy for organisatorisk læring, og på arbeidsplassene trengs tilrettelegging for slike prosesser. Organisasjoner er dessuten trege i den forstand at endring tar tid.

ØF-Rapport nr. 02/2004
ISBN nr. 82-7356-535-1
ISSN nr. 0809-1617