

I dialog med egen praksis

Vidareføring av servicestudiet

Sluttrapport

Marit Solheim

TITTEL I dialog med eigen praksis. Vidareføring av servicestudiet. Sluttrapport	NOTATNR. 4/05	DATO
PROSJEKTTITTEL	TILGJENGE Alle	TAL SIDER 38
FORFATTAR Marit Solheim	PROSJEKTTLEIAR/-ANSVARLEG Marit Solheim	
OPPDRAGSGJEVAR	EMNEORD velferdssektoren, evaluering, vidareutdanning, kommunikasjon, organisasjonslæring	
SAMANDRAG Servicestudiet er ei modulbasert deltidsutdanning for tilsette i velferdssektoren og andre som ønskjer å auke sin kompetanse i kommunikasjon og service. Studiet vektlegg utvikling av praktisk handlingskompetanse, nær kopling til eige arbeid, teoretisk forståing og å bli meir medviten eigen tolking, veremåte og organisasjonskultur. Evalueringa viser at dette i stor grad er oppnådd. Servicestudiet inkluderer også leiarinvolvering og legg til rette for læring på organisasjonsnivå. Denne profilen bør utviklast vidare.		
SUMMARY The <i>Service course</i> is a part-time study based on modules, made for welfare-sector-employees, and others wanting to become more competent in the matters of communication and service. The course emphasizes the development of practical acting competence, close connected to ones own work, theoretical understanding, and to become more conscious of own interpretation, pattern of acting and organization culture. The evaluating shows that this, to a large degree, is reached. The <i>Service course</i> also includes involvement from the leader and is arranging for learning at organization level. This profile should be further developed.		
PRIS	ISSN 0806- 1696	ANSVARLEG SIGNATUR E. Marit H. Solheim

Innhald

Samandrag.....	3
1. Innleiing	4
2. Presentasjon av servicestudiet.....	4
2.1 Endringar i det nye servicestudiet i høve til det føregåande.....	4
2.2 Generell omtale av studiet.....	5
2.3 Målgruppe og opptakskrav.....	6
2.4 Organisering, undervisningsformer og læringsaktivitetar	7
2.5 Lærings- og kunnskapssyn.....	8
3.1 Oversikt over modulen.....	12
3.2 Innhald	13
3.3 Deltakarar.....	13
3.4 Dialog og evaluering med involverte partar.....	15
4. Dei ulike delane i utdanninga.....	15
4.1 Fellessamlingane.....	16
4.2 Skriftlege arbeidskrav	16
4.3 Lokale grupper	17
4.4 Pensumlitteratur	19
4.5 Informasjon	19
4.6 Classfronter	20
4.7 Forankring i leiinga.....	20
4.8 Studentane si evaluering på andre område	25
4.9 Eksamen	26
4.10 To klassar – to ulike arenaer for dialog.....	26
5. Hovudmåla for vidareutvikling av servicestudiet.....	27
5.1 Ein fleksibel studiemodell som høver for tilsette i velferdsyrke	27
5.2 Forankring i leiinga og nærare kopling til eigen organisasjon	30
5.3 Utvikle kommunikasjonskompetanse.....	34
5.4 Utvikle samarbeidskompetanse på tvers av etatar.....	35
6. Konklusjon.....	36
Litteratur	37

Samandrag

Servicestudiet er ei deltidsutdanning for tilsette i velferdssektoren og andre som ønskjer å auke sin kompetanse i kommunikasjon og service. Studiet skal vidareutvikle deltakarane sin kompetanse i ein formålsretta kommunikasjon med brukarar og medarbeidarar i og utanfor eigen organisasjon, og auke deltakarane sin kompetanse innan organisasjonsutvikling. Utdanninga er nært knytt til den enkelte student sin yrkespraksis.

Rapporten gjer greie for studiet og vurderingane som ligg bak oppbygginga av utdanninga. Utdanninga er modulbasert, og består av hovudelementa fellessamlingar, lokale samlingar i grupper, sjølvstudium, skriftlege arbeidskrav, bruk av IKT som kommunikasjonsverktøy og dialog med eigen leiar undervegs.

Ein modul i studiet, Kommunikasjon og service, 15 studiepoeng, som er gjennomført for klassar og deira leiarar, vert gjort greie for og evaluert.

Mål for vidareføringa av servicestudiet var å utvikle/vidareutvikle

- ein fleksibel studiemodell for eit etter- og vidareutdanningstilbod som høver for tilsette i velferdsyrke
- kursdeltakarane sin kompetanse i å samarbeide med og rettleie brukarar i ulike livssituasjonar og med samansette behov
- ein studiemodell som knyter saman læring hjå individet med læring i organisasjonen
- samarbeidskompetanse på tvers av etatar

Studiet vert vurdert i høve til desse måla. Konklusjonen er at det er utvikla eit fleksibelt studium med svært fornøgde studentar. Studiet er utforma slik at den enkelte kan tilpasse det til eigen kontekst og funksjon. Utdanninga har utvikla ein modell med nær integrasjon av praktisk kompetanse, teoretisk forståing og refleksjon over eigen praksis. Studentar med mykje arbeidserfaring har store delar av sin kompetanse som implisitt kunnskap. Å bli medviten deler av denne er sentralt i læringa. Evalueringa tyder på at studentane har vidareutvikla den ønskjelege kompetansen. Studentane har i avgrensa grad utvikla samarbeidskompetanse på tvers av etatar. Dette er eit hovudtema i ein av dei andre modulane i utdanninga.

Det har vore ei målsetjing å utvikle ei ordning med leiarinvolvering som har følgjande kjenneteikn: Vere gjennomførleg med avgrensa ressursar økonomisk og med omsyn til bruk av tid, meningsfull for studentar og leiarar og tilpassa ei heterogen gruppe studentar og arbeidsplassar. Dette er oppnådd på mange av arbeidsplassane. Det er behov for å utvikle denne delen vidare, og forventningar mellom partane bør avklårast tydelegare. Tida og merksemda til leiaren er ein knapp ressurs. Det bør vurderast om andre på arbeidsplassen kan ha delar av funksjonane som leiarane har hatt i dette prosjektet.

1. Innleiing

Servicestudiet er ei vidareutvikling av utdanninga *Serviceorientert brukarsamhandling*, som vart utvikla og utprøvd i nært samarbeid med Fylkestrygdekontoret i Sogn og Fjordane i 2000-2002. Retninga på vidareutviklinga er lagt ut frå evaluering av Serviceorientert samhandling, nasjonale signal innan velferdssektoren og styringsgruppa sine føringar.

Mål for vidareføringa av servicestudiet er å utvikle/vidareutvikle

- ein fleksibel studiemodell for eit etter- og vidareutdanningstilbod som høver for tilsette i velferdsyrke
- kursdeltakarane sin kompetanse i å samarbeide med og rettleie brukarar i ulike livssituasjonar og med samansette behov
- ein studiemodell som knyter saman læring hjå individet med læring i organisasjonen
- samarbeidskompetanse på tvers av etatar
(prosjektskisse 30.11.02)

Prosjektet har vore leia av ei styringsgruppe med denne samansetjinga:

Tore Thorsnes, Fylkestrygdekontoret i Sogn og Fjordane (leiar)
Liv Anne Breidablik, Aetat Sogn og Fjordane
Anne Gro Hamre, Skatteetaten i Sogn og Fjordane
Terje Bjelle, Høgskulen i Sogn og Fjordane
Oddbjørn Bukve, Høgskulen i Sogn og Fjordane
Jan Ryste, KS Sogn og Fjordane

Administrativ prosjektleiar: Liv Synnøve Bøyum, Fylkestrygdekontoret i S. og Fj.
Fagleg prosjektleiar: Marit Solheim, Høgskulen i Sogn og Fjordane

I det nye studiet er det utvikla ein studiemodell med tre modular. Modul 1, Kommunikasjon og service, er gjennomført og evaluert. Rapporten presenterer dette utviklingsarbeidet, og gjer greie for vurderingar bak, gjennomføring og evaluering av Modul 1. Modulen vart gjennomført med 47 studentar fordelt på to klassar og deira leiarar i løpet av 2004. Rapporten drøftar også studiet opp mot målsetjingane for utviklingsarbeidet.

2. Presentasjon av servicestudiet

2.1 Endringar i det nye servicestudiet i høve til det føregåande

Studiet Serviceorientert brukarsamhandling var ei deltidsutdanning på 30 studiepoeng over tre semester. Deltakarane kom hovudsakleg frå Trygdeetaten, som også var oppdragsgjevar. Det var i tillegg deltakarar frå offentlege servicekontor og Aetat. Leiarane deltok i delar av studiet. Studiet vart svært godt evaluert.

Samtidig viste evalueringa behov for ei tettare kopling mellom læring og arbeidsplass. Ei allmenn utfordring knytt til utdanning i arbeidslivet er korleis læring hos den enkelte kan medverke til læring på organisasjonsnivå, og korleis organisasjonen kan medverke til at dei tilsette sin kompetanse vert nytta på ein fruktbar måte.

Andre utviklingsområde var å legge meir til rette for å betre kvaliteten i samarbeid mellom organisasjonar i velferdsstaten, og endå sterkare vektlegging av ferdigheitstrening. Vidare ønskte styringsgruppa ein meir fleksibel modell, ei modulisering, og å utvide målgruppa for studiet. Dette både ut frå å møte ulike organisasjonar sine behov, ulike deltakargrupper sine behov og av ressursmessige årsaker. Omfanget av fellesundervisning skulle også reduserast.

Det var ei målsetjing å behalde vesentlege sterke sider av det opphavlege studiet trass i desse endringane. Noko av dette er ikkje mogleg, i og med at studiet er modulisert. Utfordringa er å utvikle modular som tek omsyn til alle desse måla og samtidig legg til rette for eit læringsfellesskap og den nødvendige tida og rommet for læring.

2.2 Generell omtale av studiet

Studiet skal vidareutvikle deltakarane sin kompetanse i ein formålsretta kommunikasjon og rettleiing med brukarar og medarbeidarar i og utanfor eigen organisasjon, og auke deltakarane sin kompetanse innan organisasjonsutvikling.

Studiet legg til grunn eit kommunikasjonssyn som seier at "alt er kommunikasjon" (jf. Watzlawick 1967:51). Dette er også sentralt i servicetenking. Organisasjonen kommuniserer både gjennom det den enkelte tilsette seier og gjer, og gjennom overindividuelle faktorar i organisasjonen, som arkitektur, rutinar og regelverk. Den personavhengige og individuelle kommunikasjonen kan ikkje sjåast isolert frå desse.

Ein føresetnad for endring i kommunikasjonspraksis på ein arbeidsplass er at det skjer ein endrings- og læringsprosess i organisasjonen. Studiet skal gje innsikt i ulike perspektiv på organisasjonsendring, og korleis ein kan medverke til eller leie endringsprosessar. Kommunikasjon vert sett på som sentralt også i dette. Kommunikasjon får stadig større merksemd i teoribygging og forskning i organisasjonsteori. (Dalfelt m.fl. 2001).

Studiet vektlegg utvikling av praktisk handlingskompetanse, nær kopling til eige arbeid, og å bli meir medviten på eigen tolking, veremåte og organisasjonskultur.

Modular i utdanninga

Servicestudiet består av følgjande modular:

1. Kommunikasjon og service – 15 studiepoeng
2. Brukarrettleiing og tverrfagleg samarbeid – 15 studiepoeng
3. Organisasjonsutvikling og endringsarbeid – 15 studiepoeng
4. Andre aktuelle modular kan vere skriftspråk og munnleg framføring, å skrive for skjerm, serviceutvikling og informasjonshandsaming.
Omfang 15 studiepoeng eller mindre.

Enkeltmodular kan takast isolert, og ein treng ikkje ta modulane i ei bestemt rekkjefølgje. Dette siste medfører at modulane ikkje kan byggje på kvarandre. Samtidig er modulane oppbygd med tanke på at dei kan setjast saman til ei større eining. Det er ei målsetjing å utarbeide ei årseining, eventuelt med valalternativ.

Modul 1 vert omtala nærare i neste kapittel. Modul 2 og 3 har følgjande innhald:

Modul 2: Brukarrettleiing og tverrfagleg samarbeid

Kurset skal gje deltakarane kompetanse i modellar og verktøy i rådgjeving og rettleiing, og ulike fasar i ein rådgjevings/rettleiingsprosess. Gjennom kurset skal deltakarane vidareutvikle sin kompetanse i å støtte brukaren i å mobilisere eigne ressursar, påverke og ta ansvar for eigen livssituasjon. Mange brukarar har behov for tenester frå ulike organisasjonar og type tenesteutøvarar. Kurset skal vidareutvikle deltakarane si forståing for og ferdigheiter i å arbeide i grupper og team, og utvikle kompetanse i eit målretta tverretatleg samarbeid.

Modul 3: Organisasjonsutvikling og endringsarbeid

For å få ei endring i kommunikasjonspraksis og endring av arbeidsmåtar i ein organisasjon kan det ikkje berre skje ei læring og endring på individnivå, hos den enkelte. Også organisasjonen må gå gjennom ein endringsprosess, og det må skje ei læring på organisasjonsnivå. Kurset fokuserer på å forstå sentrale trekk ved eigen organisasjonskultur, korleis læring på organisasjonsnivå og organisasjonsendringar kan skje, og korleis leiarar og medarbeidarar i samarbeid kan utvikle eigen organisasjon og endre organisasjonen sin praksis. Kurset er nært kopla til eigen organisasjon.

Leiarinvolvering

Studiet føreset først og fremst ein innsats frå den enkelte student. For å få til ein best mogleg effekt på arbeidsplassen forutset studiet også ei leiarinvolvering.

Å involvere leiar og arbeidsplass i utdanninga er vesentleg og vanskeleg. Leiaren og dei andre tilsette har mange fokus, og tid og merksemd er ein knapp ressurs. Vi ønskjer å utvikle og prøve ut eit opplegg som er gjennomførleg med bruk av avgrensa ressursar frå alle partar og som kan gjennomførast som ein del av vanleg drift i organisasjonane. Det er vidare ei målsetjing at dei involverte gjer den erfaringa at det er mogleg og meningsfullt å arbeide og studere på denne måten.

Utfordringa har vore å utvikle eit realistisk og målretta studieopplegg som både fører til den ønska effekten og er gjennomførleg, med tanke på kostnader, leiarane sin innsats og omfanget av den enkelte modul.

2.3 Målgruppe og opptakskrav

Målgruppe er personar som har brukar/klient/kundekontakt, det vil seie personar som er i eit arbeidsforhold. Kva for ein og kor mange av desse modulane som er aktuelle for den enkelte, vil variere med arbeidsfunksjon, kompetanse og kva organisasjon ein arbeider i. For ein person som arbeider i frontservice, er modul 1 gjerne mest aktuell. For sakshandsamarar kan alle modulane vere aktuelle, medan leiarar gjerne kan sjå på modul 3 og tema innan punkt 4 som mest aktuelle.

Utdanninga er primært utvikla med tanke på at fleire studentar frå ein arbeidsplass deltek. I og med at studiet er utvikla ut frå behov ulike organisasjonar har for kompetanse (sjå over), er organisasjonane og leiarane også sentrale i å motivere til, rekruttere til og finansiere studieplassane. Utdanninga kan også takast av enkeltpersonar som på eige initiativ ønskjer å betre sin kompetanse.

Opptakskrav er generell studiekompetanse. Når modulane kan takast i ulik rekkjefølgje og av personar med så ulik bakgrunn og kompetansenivå, og samtidig skal vere

arbeidsplassrelevant, er det grunnleggjande vesentleg med eit studieopplegg som handterer ei individuell tilpassing.

Ei breitt samansett studentgruppe vert sett på som ein ressurs. Dette er ei rikhaldig kjelde til å perspektivere eigen ståstad og verksemd, få erfaringar og kompetanse i å arbeide saman på tvers av organisasjonskulturar og fag, og få auka kjennskap til faggrupper og organisasjonar ein samarbeider med eller bør utvikle eit betre samarbeid med. Likevel kan ulikskapen i studentgruppa bli for stor. Eit sentralt spørsmål er kor ulike studentane kan vere før dette vert eit hinder meir enn ei kjelde for læring.

2.4 Organisering, undervisningsformer og læringsaktivitetar

Organisering, undervisnings- og læringsaktivitetane skal fremje

- kommunikasjons-, samarbeids- og endringskompetanse
- integrering av egne erfaringar, ferdigheiter, etisk medvit og teoretisk kunnskap
- aktiv deltaking i studiet og kritisk tenking
- utvikling av eigen praksis og eigen organisasjon

Læringa i studiet skjer ved eit samspel mellom eigen arbeidspraksis, praktiske øvingar, teoretiske studiar og refleksjon over egne og andre sin kommunikasjon og i eit lærande fellesskap av studentar og lærarar.

Ein modul på 15 studiepoeng har følgjande hovuddelar:

Fellessamlingar

Omfang: 2-3 samlingar pr. modul, inntil 3 timar pr. studiepoeng.

På fellessamlingane vert sentrale emne og problemstillingar teoretisk og praktisk belyst og arbeidd med. Aktuelle undervisnings/arbeidsformer er forelesning, gruppearbeid, øvingar og framlegg av studentarbeid.

Mindre grupper

Omfang: Inntil 3 timar pr. studiepoeng. Med/utan lærar.

Desse gruppene er primært tenkt som lokale grupper som kan møtast fysisk, men kan også vere grupper som samarbeider via internett. Arbeidet i gruppene har noko ulikt preg i dei ulike kursa. Aktuelle arbeidsmåtar: Praktiske øvingar, rettleiing, refleksjon over egne erfaringar og teori, arbeid med pensumlitteratur og arbeidskrav.

Arbeidskrav

Arbeidskrav er ulike aktivitetar som skal gjennomførast i løpet av studiet. Arbeidskrava kan vere av ulik form, men er hovudsakleg mindre prosessorienterte skriftlege arbeid på 1-5 sider, relatert til tema i studiet og nært knytt til eigen arbeidsplass. Arbeid med arbeidskrav er såleis ein måte å lære på. Delar av arbeidskrava vert gjennomført i gruppe. Rettleiing/respons frå lærar og/eller medstudentar, leiarar, eventuelt kollegaer.

Individuelt arbeid

Sjølvsstudie og refleksjonar over eige arbeid, observasjonsnotat, prosessnotat/refleksjonar etc, eigen arbeidspraksis. Eigen arbeidspraksis er sentral som kjelde for erfaringar og som arena for å øve på ferdigheiter.

Bruk av Internett

Studiet forutset at studenten har tilgang til internett (på arbeid eller heime). Den enkelte klasse har sitt eige virtuelle klasserom, og internett (Classfronter) er ein sentral kommunikasjons- og informasjonskanal og læringsverktøy.

Eksamen

Dei ulike modulane kan takast som etter- eller vidareutdanning. Vidareutdanning forutset at ein tek eksamen. Eksamensform vil variere. Eksamensform og eksamensinnhald skal ha samanheng med mål, innhald og arbeidsformer i studiet, og byggje på arbeid studentane har gjennomført i løpet av studiet.

Leiarinvolvering

Leiarinvolveringa inneber informasjon til og kommunikasjon med leiarar, formalisert dialog på arbeidsplassen mellom leiar og student/studentar og formalisert dialog mellom lærar, leiar, student/studentar og eventuelt kollegaer. Mindre utviklingsprosjekt på arbeidsplassen kan også vere aktuelt.

2.5 Lærings- og kunnskapssyn

Studiet vektlegg utvikling av praktisk handlingskompetanse, nær kopling til eige arbeid, og å bli meir medviten på eigen tolking, veremåte og organisasjonskultur.

Læring

Læring er alle dei prosessar som fører til ei varig kapasitetsendring, av motorisk (bevegelsesmessig), kognitiv (erkjenningsmessig) eller psykodynamisk (kjensle-, motivasjons- og haldningsmessig) karakter, og omfattar to delprosessar som gjensidig påverkar kvarandre (Illeris 2000:16-17):

- Samspelet mellom individet og individet sine omgjevnader, ved direkte kontakt eller via ulike medium, til dømes ein tekst.
- Prosessen hos den enkelte som fører fram til eit læringsresultat. Denne er både kognitiv og psykodynamisk.

Illeris (2000:98) brukar eit døme for å illustrere dette: Venlegheit vert utvikla sosialt, og har berre mening i ein sosial samanheng, men det er individ som tileignar seg og praktiserer venlegheit. Læringa foregår i eit samspel mellom den enkelte og dei situasjonar personen er ein del av. Det er gjennom dette samspelet at erfaringar vert til, seier Dewey (1966).

Læring har såleis alltid tre samtidige dimensjonar, seier Illeris (2000:24): Ein kognitiv innhaldsmessig del, ein psykodynamisk kjensle-, haldnings- og motivasjonsmessig dimensjon, og ein sosial- og samfunnsmessig dimensjon.

Servicestudiet skal legge til rette for ulike læringsaktivitetar;

- erfaring/oppleving
- observasjon/refleksjon
- abstrakt begrepsleggjering
- utprøving/handling i konkrete situasjonar

(Kolb 1984:33, Boud, Keogh og Walter 1985).

Kolb byggjer mellom anna på John Dewey. *Learn to Do by Knowing and to Know by Doing*, seier Dewey. Dewey er oppteken av kva som er *god læring*. Ikkje all læring er god læring, og ikkje all erfaring er god erfaring (ref. i Vaage 2001:130).

Kunnskap

Lauvås og Handal (2000) kallar ein persons samanvevde ”forråd” av personlege erfaringer, verdiar og erverva teoriar for praksisteori eller praktisk yrkest teori (PYT). Denne er avgjerande for korleis ein person, i vår samanheng yrkesutøveren, tolkar og handlar.

Nokre viktige kjenneteikn ved ein person sin PYT er desse (Lauvås og Handal 2000:183-185):

- PYT er ikkje samansett av alt vi veit om yrket og kunnskap ein veit om knytt til yrkesutøvinga. Det er berre den delen som Argyris og Schön kallar ”theory-in-use” (handlingsteori) som inngår, det vil seie dei verdiar, erfaringar og teoriar vi faktisk tolkar og handlar ut frå i vårt daglege arbeid.
- Vi har alle eit lite medvite forhold til PYT, fordi så mykje er prega av implisitt eller taus kunnskap (Polanyi 1967)
- PYT vert utvikla frå tidleg alder, gjennom den enkelte sin biografi, fagleg og privat.
- Kvar person har sin individuelle praktiske yrkest teori. Denne vert forma og utvikla i interaksjon med miljøet rundt oss. Samtidig vil det på ein arbeidsplass eller i eit yrke vere ein del felleselement i deltakarane sin praksisteori. Vi er også berarar av ein felles kultur.

Vi kan mykje vi ikkje veit at vi kan. Store delar av vår kunnskap som vi brukar i vår tolking av situasjonar og har i vårt handlingsrepertoar, har vi lært utan at det er medvite. Andre delar var medvite då vi lærde det, men er ofte implisitt eller taus kunnskap hos oss. Denne tause eller implisitte kunnskapen er ein integrert del av all kompetanse, og er også kroppslig forankra. At mange av våre tolkingar og handlingar er automatiserte og ikkje eller lite medvitne er heilt nødvendig (Polanyi 1967). Di lenger vi er på ein arbeidsplass, di meir implisitt kunnskap får vi. Dette er eit tveigga sverd. Våre tolkingar, våre handlingar og vår implisitte kompetanse kan like godt vere inkompetanse (Rolf 1991).

Oppmerksomheit og ”namnsetjing”

I læringa i denne utdanninga er det sentralt å bli meir medviten vår forforståing, våre tolkingar, implisitte kunnskapar og eigne vanar, og å bli meir medviten tilhøvet mellom eigen sansing, observasjon og tolking (Johnsen 1999).

I kommunikasjon betyr dette både oppmerksomheit overfor andre, overfor relasjonen og kommunikasjonen mellom meg og den andre, og meg sjølv (Burnard 2002). Det siste dreiar seg om til dømes å bli merksam på mi forforståing, mine tolkingar, mine reaksjonar, mine kjensler, og korleis dei pregar forståinga av situasjonen, syn på den andre og dermed også val av handlingsstrategi. Burnard (2002) poengterer at merksemd på seg sjølv ikkje betyr å vere sjølvoppteken og ikkje sjå andre, tvert i mot. Det overordna målet med merksemd på meg sjølv er at eg skal bli i stand til å forbetre mine interpersonlege ferdigheiter. Det er svært viktig å bli klår over korleis min praksisteori påverkar mi forståing av situasjonen og mine handlingar.

Det er innebygd ei spenning mellom rutinar og refleksjon og merksemd.

För att nogon skall ha möjlighet til att oppmärksamma det okända och oväntade krävs emellertid att en hel del av en verksamhet går som rutin utan att kräva speciell uppmärksamhet. Men ju mer som går på rutin desto svårare är det att var öppen för det okända och oväntade. (Molander 1993:60)

Situasjonar yrkesutøvaren møter i praksis framstår ofte som fleirtydig og lite klår. Før situasjonen kan handterast må det skapast meining i situasjonen. Ein må setje namn på situasjonen og setje situasjonen inn i ei ramme (naming and framing) (Schön 1983:40). Her er språket sentralt. Vi gjev meining til situasjonen når vi ordnar han under omgrep, seier Polanyi (Rolf 1991:73). Språkleggjering er derfor viktig for meiningsskaping.

Dette fleirtydige er *ei* side av eigen praksis. Ei anna er dei sidene ved eigen praksis eg *ikkje* set spørsmål ved. Å problematisere røyndomen er også ein sentral veg til kunnskap (Molander 1993:71). Yrkesutøvarar med mange års yrkespraksis, som det er mange av i denne utdanninga, har mykje rutine og mykje erfaringar, og mykje implisitt kompetanse. Å kunne setje spørsmål ved eigen tolking og handling, og å prøve å sjå på eigne erfaringar og eigen røyndomsforståing frå andre perspektiv og med nye omgrep er såleis ein sentral veg til kunnskap for denne gruppa yrkesutøvarar.

Oppmerksomheit og refleksjon er grunnleggande både i desse prosessane og i prosessar med naming og framing. I denne samanhengen vert refleksjon forstått som undersøking og vurdering av korleis og kvifor vi oppfatta, følte, tenkte og handla som vi gjorde (Mezirov 1990). Vi kan også reflektere før vi handlar, og reflektere undervegs i ein handling (Schön 1983). Refleksjon kan ha karakter både av problemløysing, erfaringsbearbeiding og kritisk vurdering av erfaringar. Den kritiske vurderinga er også sentral i refleksjon som undersøkjing av *premissar*. Kritisk refleksjon inneber at det vert sett spørsmål ved det som vert teke "for gitt". (Raynolds 1998, Høyrup og Bottrup 2004:43-44)

Dialog

Mennesket utviklar meining, forståing og ny innsikt i ulike former for dialog; indre dialog, dialog med andre menneske og dialog med tekstar og andre medium (Bakhtin 1986, Dysthe 1996). Alle desse formene for dialog vert vektlagt i studiet; dialog med

- seg sjølv og eigne erfaringar (indre dialog)
- skriftlege tekstar; faglitteratur, eigne tekstar, medstudentar og lærar sine tekstar
- medstudentar og lærar
- leiar
- brukarar og kollegaer

Delar av vår implisitte kunnskap kan bli eksplisitt og medviten gjennom dialog med menneske med eit anna blikk, ei anna tolking enn vår eigen, og som stiller spørsmål ved vårt perspektiv eller handlemåte. Personar eller tekstar kan setje nye og andre namn på eit fenomen, eller sjå på fenomenet frå ein annan vinkel enn eg sjølv. Eg kan også vere i dialog med meg sjølv, som i eigenrefleksjon.

I dette studiet vert *den andre* i kommunikasjonsrelasjonen ei viktig kjelde til kunnskap. Stemma til brukaren og hans perspektiv er sentrale i denne utdanninga. Brukarorientering og servicetenking føreset at vi har dialog med brukaren, og ser på oss sjølve og vår åtferd i lys av brukaren sine perspektiv. Å ta andre sine perspektiv er konstituerande for læring, seier Mead (Vaage 2001:36).

At vi kontinuerleg får erfaringar i samspel med omgjevnadene våre, tyder ikkje automatisk at vi vert betre til å meistre eller forstå desse omgjevnadene. Eit første vilkår er at vi kan få informasjon om konsekvensar av våre handlingar. I arbeidet som tenesteytarar er brukaren og medstudentane ei sentral kjelde for slik informasjon. Vidare treng vi modellar og omgrep som kan hjelpe oss til å tolke den informasjonen som erfaringa gjev oss. (Ellström 1996:169)

Læringa i slike dialogar kan oppstå umiddelbart, som ei "a-ha-oppleving". I andre høve er dette vanskeleg. Å resonnerer på ein annan måte enn den vanlege, å ta andre perspektiv, kan medføre så ulike perspektiv at ein oppfattar det som uforeinleg med eiga grunntenkning og perspektiv. Eit døme kan vere dersom ein er van med å arbeide langsiktig og prosessorientert med brukarar, og så sjølv eller i eit tverretatleg samarbeid på ein heilt anna måte må forholde seg til eit distinkt regelverk, korte fristar etc.

Det kan også vere vanskeleg å forstå eit anna perspektiv enn eins eige. Det kan dreie seg om at eins eige perspektiv er så innlysande for ein sjølv at ein har vanskar med å skjønne at det er mogleg å tenkje og handle annleis. Ein kan også ha lite kunnskap om andre perspektiv og resonneringsmåtar, til dømes i eit tverretatleg samarbeid eller i møte med brukarar frå andre kulturar. I ein organisasjon vil dette ofte vere kombinert med lite innsikt i andre grupper sin funksjon. I slike høve kan ein ha behov for hjelp til "oversetjing". Denne oversetjinga må gjerne skje på metanivå, der dei ulike perspektiva sine føresetnader og skilnader vert synlege og begripelege (Nilsen og Mäkitalo 2004:121).

Læringsrommet - tilhøvet mellom individ og organisasjon

Med omgrepet læringsrom har Pernille Bottrup (2001a) som intensjon å kombinere strukturorientert og aktørfokusert innfallsvinkel til forståing av læring og arbeidsvilkår. Læring er ein prosess i og avhengig av den enkelte som aktør. Samtidig foregår læringa i ein sosial samanheng og ein kontekst. Mennesket er ein aktør som er påverka og på mange måtar avgrensa av strukturelle forhold. Men desse forholda determinerer ikkje handlingane våre.

De lære- og handlemuligheder vi som individer og kollektiver råder over, befinner sig i spændingsfeltet mellem det Ole Dreier betegner som "context of action" og "action potency" (Dreier 1994, 70), hvor førstnævnte omhandler de strukturelle rammer og sidstnævnte de subjektive muligheder for læring og handling. (Bottrup 2001: 58)

Når Ellström (1992:21) definerer kompetanse, nyttar han også rom-omgrepet:

.. en individs potentiella handlingsförmåga i relation til en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt (enligt egna eller andras kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbete erbjuder.

Handlingsevne og tolkings-, handlings- og vurderingsrommet i arbeidet er påverka av både individet og organisasjonen. Dette rommet er ikkje statisk eller gitt. Organisasjonen og arbeidsplassen, alt frå dei grunnleggjande verdiar og holdningar, uformelle sosiale relasjonar til dei konkrete handlingane, organisering, teknologi, fysiske rammer og reglar, set rammer for både den enkelte medarbeidar og arbeidsfellesskapet sitt rom for tolking, handlings- og vurderingsrom. Å rette merksemda mot organisasjonen og korleis den kan hemme og fremme læring og endring er derfor sentralt for å fremme læringsprosjekt som dette studiet er.

Modulen kommunikasjon og service er ikkje ei utdanning i organisasjonsendring. Likevel er det mogleg å arbeide med endring. Oppmerksomheit og dialog er sentralt også her:

Da organisationer er en menneskeskapt konstruktion, vil selve undersøkelsen være starten på forandringsprosessen. Derfor er de spørsmål, man stiller, og de emner, man fokuserer på, meget viktige, fordi de setter rammerne for det, der fokuseres på, og dermed rammerne for organiastionens utviklingsretning. (Hornstrup og Loehr-Petersen 2003:82).

At studentane har kompetanse i kritisk tenkning og har evne til å stille spørsmål ved ulike forhold eller situasjonar er med andre ord ein vesentleg kompetanse .

Evna til å reflektere over eigen og organisasjonen sin praksis er ein føresetnad for at organisatorisk læring kan skje (Argyris og Schön 1996), då ei slik læring skjer ved at menneske undersøker og reflekterer over eit felles formulert spørsmål eller undring, seier Bottrup (2001: 56). Det er her parallellar til Choo (2002:kap 5) si framstilling av korleis deltakarane i organisasjonar skapar mening, deler og utviklar kunnskap saman og handlar ut frå dette:

Shared meanings and purposes, as well as new knowledge and capabilities converge on decision making as the activity leading to the selection and initiation of action. Shared meanings, agendas and identities select the premises, rules, and routines that structure decision making. New knowledge and capabilities make possible new alternatives and outcomes, expanding the range of available organizational responses.

Det er ikkje tilstrekkeleg at enkeltpersonar hevdar noko som gyldig kunnskap. For at noko skal telje som kunnskap må det bli validert av fleire (Barnett 1997:177). Kunnskap kan sjåast på som ”justified true belief” seier Krogh, Ichijoo og Nonaka (2000:6), det vi i fellesskap held for å vere sant (Hustad 2004). Studiet skal også bidra til dialog og refleksjon som ein kollektiv prosess på arbeidsplassen. I kraft av sin posisjon har leiaren på ein annan måte enn ein underordna makt til namnsetjing, tolking, å initiere felles refleksjon, handling og evaluering.

3. Modul gjennomført i 2004: Kommunikasjon og service, 15 studiepoeng

Modul1, Kommunikasjon og service (15 studiepoeng) vart utlyst hausten 2003. Det melde seg så mange at det vart starta to klassar, heretter kalla Fylkesklassen og Kommuneklassen.

3.1 Oversikt over modulen

Tabell 1 Oversikt over studiet, 2004

	Totalt	Mars	April	Mai	Juni	Sept	Okt	Nov
STUDENTAR								
Fellessamlingar	45 timar	2 dagar ¹				2 dagar		2 dagar
Lokal gruppe med rettleiar	20 timar	1 t	4 t	4 t	4 t	4 t	3 t	
Skriftlege arbeidskrav	3 arbkrav	Nr 1 utlev	Nr 1 innlev.	Nr 2 utlev		Nr 2 innlev.	Nr 3 utlev	Nr 3 innlev.
Bruk av IKT	Classfronter som virtuelt klasserom/ informasjons-og kommunikasjonsskjelde							

¹ Fylkeskurset starta i mars, kommunekurset i april.

Eksamen									x
LEIARAR OG STUDENTAR									
Leiarsamling	10 t	½ dag					1 dag (leiarar)		
Formell samtale med student	3 samtalar		x			x		x	
Dialogmøte m/ lærar på arbeidsplassen	1 pr arbtplass								x
Informasjon	Pr epost/open webside 1-2 gongar pr. månad.								

3.2 Innhald

Gjennom kurset skal deltakarane auke innsikt i eigen kommunikasjon. Kurset skal utvikle studentane sine strategiar og verktøy i føremålstenleg og individuelt tilpassa kommunikasjon og service, og fremme ei etisk reflektert haldning til bruken av desse. Kurset skal også auke kompetanse i å handtere kritiske situasjonar og vanskelege samtalar. Det vert gitt ei innføring i korleis mål og rammer for organisasjonen og rolla til partane i samhandlinga legg føringar for kommunikasjonen.

Vidareutvikling av praktisk samhandlings- og dialog/samtaledugleik er sentralt. Like viktig som å vere ein profesjonell kommunikasjonspartnar er det å tileigne seg større kunnskapar om seg sjølv og å utvikle forståing for den andre i samhandling, noko som inneber å utvikle evna til å ta den andre sitt perspektiv (Mead 1962, ref. i Vaage 2001, Damgaard og Nørrelykke 2001).

Sentrale tema

- Brukarorientering og brukarmedverknad
- Serviceteori, servicedimensjonar og servicetenking
- Grunnleggjande krav til informasjon og språkbruk
- Verbale og ikkje-verbale kommunikasjonsformer
- Eigen tolking og veremåte som påverknadsfaktor i kommunikasjon og service
- Kritiske hendingar og vanskelege samtalar
- Øving i og refleksjon over målretta kommunikasjon og utvikling av varierte kommunikasjons/samtalestrategiar

3.3 Deltakarar

47 studentar starta på studiet, 44 kvinner og 3 menn i alderen 31-62 år. Gjennomsnittsalder var 44,6 år. Alle hadde fleire års erfaring frå arbeidslivet, dei fleste hadde mange års yrkeserfaring. Alle var i arbeid medan dei studerte. 44 tok eksamen etter oppsett tidsplan. Ein i kvar klasse slutta undervegs, høvesvis grunna ny jobb og fordi arbeidsmengda i eige arbeid vart for stor. Ein tok ikkje eksamen grunna sjukmelding. Klassane var slik samansette:

Fylkesklassen:

Deltakarar frå ei rekkje offentlege etatar og organisasjonar; trygdeetaten, Aetat, Skatteetaten, kommunal sektor og Høgskulen i Sogn og Fjordane. Fellessamlingar i Førde, ”internatsamling”. Fire lokale grupper med rettleiar fordelt over heile fylket.

Studieperiode: mars 2004-nov 2004. 29 studentar.

Kommuneklassen:

Deltakarar frå ein kommune, som del av eit lokalt prosjekt med samarbeid mellom Aetat, trygdeetaten og sosialtenesta. Ein av leiarane deltok i studiet med den hensikt å vere ein link mellom studiet og prosjektet. I tillegg deltok ei arbeidsmarknadsbedrift i kommunen og to frå eit trygdekontor i nabokommunen. Fellessamlingar og grupper i den aktuelle kommunen.

Studieperiode: april 2004-nov 2004. 18 studentar.

Studentane kom frå 27 ulike arbeidsplassar/kontor. Ein deltakar hadde permisjon frå eige arbeid, og denne leiaren ønskte ikkje å involvere seg. Nokre var leiarar for fleire avdelingskontor (arbeidsplassar) som hadde deltakarar i studiet, og nokre arbeidsplassar var representert med leiarar på to nivå. 25 leiarar var involverte.

Tabell 2 Studentane sin arbeidsplassstilknyping

	Tal studentar	Tal arbeidsplassar
Trygdeetaten	23	13
Aetat	6	4
Sosialkontor	7	3
Skatte-etaten	2	2
Høgskule	5	3
Arbeidsmarknadsbedrift	3	1
Kommuant personalkontor	1	1
Totalt	47	27

Tabell 3 Tal studentar frå kvar arbeidsplass, totalt og fordelt på dei to klassane

Tal personar frå den enkelte arbeidsplass	Tal arbeidsplassar	Fylkesklassen	Kommuneklassen
1 person	15	15	-
2 personar	9	7	2
3 personar	1	-	1
5 personar	1	-	1
6 personar	1	-	1
Totalt	27	22	5

Deltakarane hadde arbeidstilknyping til mange ulike sektorar. Heile kommuneklassen hadde tilknyping til velferdssektoren (Aetat, trygd, sosialkontor), og det var to-seks studentar frå kvar arbeidsplass. I fylkesklassen arbeidde nær 1/3 i andre delar av offentleg sektor; høgskule, likningskontor og kommunal personalavdeling. Her var det ein-to studentar frå kvar arbeidsplass. Felles for alle studentane var at dei hadde arbeid der kommunikasjon, særleg munnleg kommunikasjon, med brukarar/klientar/kundar og medarbeidarar var ein sentral del av arbeidet.

Opptakskrav var generell studiekompetanse. Det vart gjort opptak av sju studentar på bakgrunn av realkompetansevurdering. Tretten av studentane hadde 2-årig høgare utdanning eller meir, sju av desse hadde sosialarbeidarutdanning. Dei fleste med sosialarbeidarutdanning var i kommuneklassen.

3.4 Dialog og evaluering med involverte partar

Det har vore gjennomført dialogmøte og evalueringar undervegs og ved avslutning med følgjande: Studentane, leiarane deira, styringsgruppa og lærarane som leia dei lokale gruppene. Fokus har vore på prosessar, læring og erfaringar så langt, og ønskje, idear og behov for justeringar framover. Undervegsevalueringa vart lagt mest vekt på leiarinvolvering. Det ligg føre eit omfattande datamateriale. Delar av materialet frå sluttevalueringa er presentert i rapporten.

Tabell 4 Oversikt over dialogmøte og evalueringar

	Planlegg.fasen	Mars	Juni	Sept/okt	Nov/des
Studentar	Dialog med to tidl. studentar		Skriftleg evaluering	Skriftleg og dialog i plenum	Skriftleg sluttevaluering
Leiarar		Idemøte	Skriftleg via epost	Munnleg eval., dialogmøte	Skriftleg sluttevaluering
Lærarar		Planleggingsmøte	Evalueringmøte		Evalueringmøte
Styrings-gruppa	Styringsgruppe-møte		Styringsgruppe-møte		Styringsgruppe-møte

Sluttevalueringa for studentane vart gjennomført på den siste samlinga, det vil seie før eksamen og før nokså mange hadde gjennomført arbeidsplassbesøket. Evalueringa vart lagt til dette tidspunktet for å få ein høgast mogleg svarprosent. Den individuelle evalueringa er anonym, der dei fleste spørsmåla har faste svaralternativ. Det vart også gjort ei sluttevaluering i gruppe, med opne spørsmål. Her vart studentane grupperte etter type arbeidsplass. Svarprosent var 90,9, det vil seie alle som var til stades den siste dagen på fellessamlinga. Den delen av kommuneklassen som deltok i det lokale samarbeidsprosjektet, hadde i tillegg som del av eit anna møte ei munnleg evaluering saman med leiarane og resten av kontora. Her var Høgskulen invitert.

Sluttevaluering for leiarane var i desember 2004, etter eksamen, og gjekk via e-post. Spørjeskjemaet var ein kombinasjon av opne og lukka spørsmål. 60 % av leiarane svarte på spørjeskjemaet, etter to purrerundar. Det er ikkje skeivfordeling mellom leiarpopulasjonen og leiarane som har svart på sluttevalueringa når det gjeld kva type organisasjon dei kjem frå. Det er derimot truleg ei skeivfordeling mellom populasjonen og leiarane som har svart når det gjeld involvering i studentane si læring. Det er sannsynleg at det er dei som har involvert seg mest som har svart. Svara som kjem fram i sluttevalueringa frå leiarane er dermed truleg ikkje representative for leiargruppa som heilskap.

I presentasjon av kvantitative data frå sluttevalueringane er det gjennomsnittsverdiar som vert presentert dersom anna ikkje vert spesifisert.

4. Dei ulike delane i utdanninga

Tabell 5 Studentane si evaluering av dei ulike elementa i studiet
Skala frå 1-6, 1= i liten grad, og 6= i svært stor grad

	I kva grad har dei ulike elementa i studiet vore lærerike?			I kva grad har dei ulike elementa i studiet vore relevante/nyttige for deg?		
	Alle	Fylkesklassen	Kommuneklassen	Alle	Fylkesklassen	Kommuneklassen
Fellessamlingar	5,2	5,6	4,5	5,2	5,6	4,5

Skriftlege arbeidskrav	5,0	5,1	4,9	4,9	4,8	5,0
Rettleiingssamlingane	4,9	4,9	5,0	4,9	4,9	4,8
Lese pensum (sjølvstudium)	4,6	4,8	4,3	4,7	4,8	4,5
Lokale kollokviégrupper	4,1	4,5	3,9	3,7	4,3	3,4

4.1 Fellessamlingane

I høve til Serviceorientert brukarsamhandling har det skjedd ein betydeleg reduksjon av fellessamlingar. Når det er sett av lite tid til fellessamlingar, er bruken av denne tida ein ekstra kritisk faktor. Det er då svært viktig å gjere nøye vurderingar av formål og innhald i samlingane.

Hovudtema på fellessamlingane var sentrale emne knytt til kommunikasjon og service, ein kombinasjon av forelesningar og øvingar og andre læringsaktivitetar i grupper. I tillegg vart det brukt noko tid på informasjon, opplæring i Classfronter og dialog/evaluering om studiet.

Dei to klassane hadde lik timeplan. Det vart vektlagt å legge undervisninga til rette slik at den enkelte kunne sjå relevans til eige arbeid. Med så stor variasjon i bakgrunn både når det gjeld type arbeid og kompetansenivå var dette krevjande.

4.2 Skriftlege arbeidskrav

Modulen hadde tre mindre skriftlege arbeidskrav. Dette var mindre oppgåver på inntil fem sider som skulle leverast i løpet av studiet. Arbeidskrava var knytt til konkrete situasjonar eller problemstillingar i jobben. I arbeidskrava skulle det vere ei kopling mellom erfaringar/konkrete situasjonar frå eigen arbeidssituasjon, aktuell litteratur (anbefalt litteratur vart oppgitt) og refleksjonar over dette. Alle arbeidskrava fokuserte i større eller mindre grad både på den andre (brukar, medarbeidar) sine perspektiv, mine (tenesteytar) sine tolkingar, perspektiv og opplevingar i situasjonen, og relasjonen og kommunikasjonen mellom oss.

Studentane opplevde at arbeidskrava var relevante og nyttige, og vurderer arbeidet med arbeidskrava som lærerikt. At dei var utforma slik at dei kunne tilpassast den enkelte sitt arbeid, interesser og arbeidsplass, vart trekt fram som svært positivt og meningsfullt..

Arbeidskrav 1:

Eitt alternativ: Refleksjon over ein samhandlingssekvens (fysiske rammer, kontakt og lytting). Individuelt.

Arbeidskrav 2:

To alternativ, på begge alternativa skulle ein kople ein situasjon /utfordring i eige arbeid til utvalde delar av serviceteori og servicekvalitet.

Individuelt eller i gruppe.

Arbeidskrav 3:

Fire alternativ, derav eit heilt valfritt. Oppgåvetekstane hadde hovudfokus på samhandling og brukar eller samarbeidspartnarar sitt perspektiv i møte med eiga teneste.

Individuelt eller i gruppe.

På alle arbeidskrava var det skriftleg medstudentrespons. Til støtte i dette arbeidet var det utarbeidd eit skriv om medstudentrespons. Formålet med medstudentrespons var fleire:

Medstudentar fekk erfaring med å kommunisere ein respons og studenten (forfattaren) fekk ein dialogpartnar i høve til eigen tekst og eige arbeid. Dessutan var dette ei viktig kjelde for å bli kjend med medstudentar sin arbeidssituasjon, erfaringar, perspektiv og litteraturen dei nytta. Mange fekk medstudentrespons frå nokon med annan type arbeidsplassbakgrunn enn ein sjølv.

På alle arbeidskrava var det også tilbakemelding frå lærar. Denne hadde ei dialogisk form. Det var sentralt å vere "medtenkar" i den tematikken og erfaringane studenten hadde skrive om, både gje støtte og utfordring (Hoel 2003). Tilbakemeldinga skulle både peike på kva som var positivt og styrke ved teksten og delar av teksten der studenten kunne gjere forbetringar. Dette vart konkret gjort slik at lærar skreiv kommentarar, spørsmål, undringar og assosiasjonar undervegs inne i teksten til studenten, og ein kort sluttkommentar.

Oppgåvetekstane gav ein tydeleg struktur som ein kunne følgje om ein ønskte det, og det var også utarbeidd retningslinjer for arbeidskrava. Lærar skreiv også nokre notat undervegs, ut frå erfaringane med det føregåande arbeidskravet.

Nokre få hadde vanskar med å skrive. Alle desse hadde stor framgang i si skriving gjennom studiet. Enkelte bad om rettleiing undervegs, og fekk det. Det vart også brukt noko tid i eit par av dei lokale rettleiingsgruppene på dei skriftlege arbeidskrava.

Mange la ned mykje arbeid i dei skriftlege arbeidskrava, nokre svært mykje arbeid. Særleg galdt det dei som hadde lite skriveerfaring frå før. Fleire av desse studentane har truleg brukt betydeleg meir tid enn normert på studiet. Dette er truleg ein viktig grunn til det svært gode eksamensresultatet (jf kap. 4.9). Nokre meinte at det var for mange eller for omfattande arbeidskrav, medan andre meinte at det var passe. Enkelte ønskte fleire og mindre arbeidskrav. Det må bemerast at dette er svar studentane har gjeve før eksamen. Vi veit derfor ikkje deira vurdering etter at mange har nytta delar av arbeidskrava som ein del av eksamen.

4.3 Lokale grupper

I studieplanen for servicestudiet er det lagt opp til arbeid i lokale grupper. I modulen Kommunikasjon og service ligg det inne 20 timar i lokale grupper, leia av lærar (også kalla rettleiingsgruppe). Vidare vert arbeid i kollokviegrupper sterkt anbefalt.

Lokale grupper med lærar

Det vart lagt nokre felles rammene for dei lokale gruppene med lærar. På same måte som resten av studiet skulle gruppene bidra til å auke kompetanse i kommunikasjon og service, og særleg i høve til dei vanskelege samtalanene. I informasjon til studentane står mellom anna dette:

Å utvikle sin eigen kompetanse innan kommunikasjon og service handlar om både ein fagleg og ein personleg læring. I den lokale gruppa skal du kunne ha samtalar om saker knytte til kommunikasjon og service og øve på ulike kommunikasjonsstrategiar i ein "trenings situasjon" der vi kan gje kvarandre tilbakemelding.

Ramma skal vere prega av respekt, tryggleik for at ein vil kvarandre vel, og at vi alle har noko å lære om kommunikasjon og service. I vår arbeidskvardag må vi oftast handle her og no. Om ein kunde står i skranken, kan vi ikkje setje oss ned og gruble på korleis den neste

setninga vår skal vere, eller kva som eigentleg no hende. Det er heller ikkje mykje tid til å reflektere i lag med kollegaer om situasjonen etterpå. Arbeidsoppgåvene står i kø. Dei lokale gruppene gir tid og rom for refleksjonar, og dette er viktig for å nå målet med studiet.

Gruppa gir rom for å arbeide og ta opp saker eller konkrete situasjonar eller tema den einiskilde og gruppa meiner er vesentleg, innanfor ramma studiet legg opp til. Det kan og vere aktuelt å reflektere over emne frå pensumlitteraturen for å kople eige arbeid og teori saman.

Klassane var delt inn i sju lokale grupper. Gruppene vart samansett tverretatleg. Studentane var sjølve svært innstilte på å ha mest mogleg tverretatlege grupper. Ei av gruppene ba om at gruppa måtte bli meir heterogen, og det vart gjort endringar i gruppesamansetjinga.

Kvar gruppe møttest seks gongar i løpet av studiet, og var meint å ha ein funksjon også som møtepunkt mellom studentane. Studentane uttrykkjer at gruppa har hatt ein slik funksjon. Lærarane som leia gruppene hadde alle formell rettleiingskompetanse og erfaring med å rettleie ulike typar grupper.

Dei sju gruppene vart i stor grad prega av deltakarane og deira erfaringar. Dette var også slik intensjonen var. I kommuneklassen hadde alle dagleg erfaring med klientar i vanskelege livssituasjonar, og i desse gruppene vart det primært teke utgangspunkt i konkrete kommunikasjonsutfordringar i eige arbeid som deltakarane tok med seg til samlingane. Ut frå dette vart det arbeidd både med refleksjon over desse og rettleiing omkring ulike tolkings- og handlingsalternativ, og øvingar i delferdigheiter. Andre grupper nærma seg dei utfordrande samtalanene og servicesituasjonane ut frå temabasert rettleiing.

I to av gruppene var deltakarane si forståing og språk omkring kommunikasjon så ulik at det hemma kommunikasjonen i gruppa noko. Kvaliteten på dialogen og læringa hadde her truleg vorte betre dersom det hadde vore mindre skilnader. Arbeidsmåtane i desse gruppene vart vridd over til å i større grad å arbeide med øvingar i mindre grupper og arbeid med litteraturen i høve til eigen praksis.

På ope spørsmål i sluttevalueringa i gruppe om kva som hadde vore særleg bra med dei lokale gruppene, trekkjer mange fram ulike øvingar og tilbakemeldingar på eigen kommunikasjon i trygge omgjevnader. Fleire tek opp at det var særleg bra at dei her har vorte meir kjende med personar frå andre etatar, og fått meir forståing for korleis dei jobbar der.

Kollokviégrupper

Deltakarane vart oppfordra til å arbeide i kollokviégrupper. Om lag halvparten av studentane har gjort det, nokre få av desse har arbeidd mykje i kollokviégruppe. Desse vurderer dette som ein lærerik måte å arbeide på. Desse studentane var av dei som også skreiv arbeidskrav saman. Men dei fleste av studentane har nytta denne arbeidsforma i liten grad, eller ikkje arbeidd slik i det heile.

Årsaka til at det ikkje var lagt inn obligatoriske kollokviégrupper, var at vi vurderte at det i eit såpass lite kurs og der deltakarane var såpass spreidde geografisk, var lagt opp til nok obligatorisk samhandling. I kommunekurset var ikkje geografisk avstand noko problem, og fleire har arbeidd saman i kollokviégruppe her. Det var ingen grupper på tvers av etatar. I kommunekurset hadde slike grupper vore eit viktig bidrag for å nå målet med

samarbeidsprosjektet. Fleire av studentane sa at dei ikkje ønskte å binde seg til kollokviearbeid på fritida. Dette var primært personar med barn i førskule- eller skulealder.

4.4 Pensumlitteratur

Det meste av litteraturen omkring brukarretta kommunikasjon er eksplisitt eller implisitt skrivne ut frå ein helse- og sosialfagleg kontekst. Det vart vurdert som lite ønskjeleg at litteraturen skulle vere for tett knytt til ein av sektorane i utdanninga. At dette er den sektoren som har deltakarar med høgast formell kompetanse ville ha gjort det ekstra uheldig dersom det vart valt mykje litteratur herfrå. Som hovudbøker i kommunikasjon og profesjonelle samtalar vart det derfor valde to bøker som var skrivne for mange ulike yrkesgrupper. Det betyr at kvar enkelt måtte gjere eit visst ”oversetjingsarbeid” i høve til eige arbeid, og at dette vart rimeleg likt for alle. Det meste av serviceteori er knytt til privat sektor. Service som fagområde er forholdsvis lite utvikla i offentleg sektor, noko også litteraturen ber preg av.

Artikkelstoffet hadde forholdsvis stor breidde, tanken var at der ville kvar enkelt kunne finne noko som var svært relevant, andre artiklar ville vere mindre aktuelle. Enkelte av artiklane hadde truleg for høg vanskegrad for ein del av studentane. Det vart også lagt opp nokre sider valfritt pensum. Studentane evaluerte gjennomgåande litteraturen, særleg hovudbøkene, som relevant.

4.5 Informasjon

Studentane sine læringsaktivitetar og samhandling med leiarane har i all hovudsak vore gjennomført utan at lærar har vore til stades og utanfor Høgskulen sin arena. Det vart utarbeidd diverse informasjonsmateriell i forkant og undervegs. I tillegg til studieplan, timeplan og oppgåvetekst for arbeidskrava, har det vorte utarbeidd materiell for å klargjere formål, rammer og innhald i dei ulike læringsaktivitetane, omkring

- Arbeidet i dei lokale gruppene
- Skriftlege arbeidskrav
- Medstudentrespons
- Samtaler mellom leiar og student
- Arbeidsplassbesøk

Dette vart gjort for å støtte studentane i deira læring og legge til rette for eit målretta og kreativt samarbeid mellom studentane og mellom studentane og leiar. Det var viktig å sikre at alle studentane, og der det var aktuelt også leiarane, skulle ha tilgang til lik informasjon, og at rammene og formål skulle vere tydelege.

Det kan tilsynelatande verke som det er ei motsetning mellom å gje rammer og retning samtidig som det skal vere tilpassing til den enkelte arbeidsplass og den enkelte student. Men tydelege rammer vert vurdert som viktig for å gje rom til kreativitet, og lokal og individuell tilpassing, samtidig som studiet er målretta. Dei ulike dokumenta bidrog til dømes med idear, kva som kunne vere mogleg å gjere.

All skriftleg informasjon var tilgjengeleg i det virtuelle klasserommet i Classfrontier. Studentane var godt nøgde med informasjonen. På ein skala frå 1-6 gjev studentane informasjon ein skåre på 5,3.

4.6 Classfronter

All informasjon om studiet, timeplan, arbeidskrav, fristar, eksamen etc var samla i Classfronter. Her var det også aktuelle linkar og artiklar utanom pensum. Avtalen med studentane var at dei skulle gå inn ca ein gong i veka for å sjekke om det var kome nye meldingar, og alltid dagen før fellessamling eller samling i den lokale gruppa.

Arbeidskrava med medstudentrespons vart levert inn i innleveringsmappe i Classfronter, og dei fekk også tilbakemelding frå lærar der. Ved første arbeidskrav skapte dette problem for både studentar og lærar, då det viste seg at mange studentar ikkje hadde programvare til å kunne lese tilbakemeldingar. Andre hadde ikkje tilstrekkeleg datakompetanse til å finne fram merknadene, då det umiddelbart ikkje var så enkelt å finne dei. Enkelte av dei meir avanserte funksjonane i Classfronter måtte vi derfor gå bort frå.

Det var nokså mange tekniske vanskar med Classfronter, særleg i første del av studiet. Nokre studentar hadde ikkje jobb-PC med personleg tilgang til internett. Dei måtte såleis "låne" ein kollega sitt passord for å komme inn på det virtuelle klasserommet. Nokre hadde lite erfaring med internett, og systemet med brukarstøtte fungerte ikkje optimalt. "Brannmur" i trygdeetaten hindra studentane frå denne etaten å legge inn worddokument (arbeidskrav o.a) i Classfronter frå jobbmaskinane.

Desse tilhøva kompliserte arbeidet for ein del studentar og førte til betydeleg meirarbeid både for dei og læraren, noko som studentane tok opp både undervegs og i sluttevalueringa.

Classfronter fungerte godt som kommunikasjons- og informasjonsmedium etter kvart som ambisjonsnivået vart lagt noko ned for kva Classfronter kunne nyttast til og den enkelte student hadde sett seg inn i verktøyet. Høgskulen si rådgjevingsteneste for Classfronter fungerte også betre i løpet av studieperioden.

Tal gongar kvar student har vore inne i Classfronter varierte mellom 4 og 197. To av studentane var inne under ti gongar. Ein av dei hadde verken datakompetanse eller personleg tilgang til internett på jobb eller heime. Den andre vart langtidssjukmeld. Utover det var studentane inne mellom 29 og 197 gongar, dvs. mellom ein og fire gongar pr. veke. Nokså mange har brukt Classfronter aktivt. Nær halvparten av studentane har gjennomsnittleg vore inne tre eller fleire gonger pr. veke.

4.7 Forankring i leiinga

Studiet føreset først og fremst ein innsats frå den enkelte student. I tillegg inneheld studiet leiarinvolvering, for å forankre studiet i leiinga og eigen organisasjon.

Elementa i konseptet var følgjande

- Informasjon om studiet til leiarar.
- To samlingar med leiarane.
- Arbeidsplassbesøk. Det vil seie at ein av lærarane/rettleiarane i studiet har dialogmøte på arbeidsplassen. For/etterarbeid.
- Tre formaliserte samtalar mellom leiar og medarbeidaren/medarbeidarane som er studentar.

Informasjon til leiarane

Leiarane fekk dels informasjon særleg tilrettelagt for dei og dels informasjon som var felles for studentar og leiarar. Det førstnemnde var tre informasjonsskriv og munnleg og skriftleg informasjon på samlingane. Dei fekk også diverse skriftleg informasjon som også studentane har fått; studieplan, timeplan, skriftlege arbeidskrav, guide til bruk ved samtale mellom leiar og student om arbeidskrav og omtale av arbeidsplassbesøk. Informasjonskanalar har vore e-post, open webside for leiarane og munnleg informasjon.

Føremålet med å utarbeide såpass mange skriftlege dokument har vore å sikre at studentar og leiarar skulle ha tilgang til lik informasjon, og at rammene skulle vere tydelege.

Tankar og idear i fleire av dokumenta vart drøfta og utvikla på samling med leiarar og med studentane og ut frå evalueringar frå desse. Det har vore ei målsetjing å gje tilpassa og tilstrekkeleg, men ikkje for mykje informasjon. Dei aller fleste leiarane har vurdert informasjonen som god, og passe.

Nokre gav tilbakemelding om at dei på førehand ikkje var klår over grad av leiar- og arbeidsplassinvolvering. Dette galdt primært leiarar frå etatar som ikkje var involverte i det forrige studiet. Dette vart poengert i informasjonen som vart sendt ut før oppstart, men dette var ikkje tilstrekkeleg for alle.

Samlingar med leiarane

Det har vore to samlingar:

- Delar av første fellessamling i mars/april, 4 timar
Innhald: Informasjon, ideutvikling og drøfting omkring leiar- og arbeidsplassinvolvering
- Ein dag for leiarane i september, 7 timar
Innhald: Fagleg tema om kunnskapsutvikling og å lære i lag på arbeidsplassen, erfarings- og ideutveksling om arbeidsplassbesøk, og evaluering så langt.

For å førebu seg til første samling fekk studentane tilsendt eit skjema der dei skulle gå inn i tre ulike brukarroller som er vanlege i eigen etat, og fysisk bevege seg fram til kontoret frå når ein leitar etter parkeringsplass og bygningen kontoret er i, til ein er framme i skranken. På denne vegen skulle dei gå gjennom ulike punkt som skilting, tilpassing for framandspråklege, fysisk tilgang, stad å sitje, fargar etc.

På første samlinga arbeidde studenten/studentane og leiaren vidare saman om dette. Formålet med dette var både å synleggjere brukarperspektiv og serviceorientering som tenking i utdanninga og å etablere ein dialog med leiaren om studie- og arbeidsplassrelevante problemstillingar.

På første samlinga vart ambisjonsnivået på og innhaldet i arbeidsplass- og leiarinvolveringa drøfta. Leiarane var i ulik grad merksam på at dette var ein del av opplegget og hadde i utgangspunktet i ulik grad tankar om kva dette ville innebere. Nokså mange var usikre på kva dette kunne innebere, og nokre var skeptisk til om ein hadde kapasitet til dette. Andre såg derimot høvet til å nytte studiet som ein ressurs i organisasjonen, og hadde allereie planar for dette.

Høgskulen signaliserte at rammene og innhaldet i denne delen av studiet var eit utviklingsprosjekt som skulle utviklast saman med studentar og leiarar. Det vart poengtert at

dette kunne sjåast på som ein moglegheit meir enn som ei byrde. Å kunne nytte studiet som ein ressurs i eigen organisasjon såg dei aller fleste positivt på.

Den faglege delen i samlingane opplevde dei fleste som svært vesentleg og tankevekkjande, og informasjonen, dialogen med Høgskulen, ideutviklinga og erfaringsutvekslinga vart sett på som nyttig. For leiarane vart eiga rolle betydeleg klårare og konkretisert på desse samlingane. For Høgskulen var desse samlingane avgjerande med omsyn til å vere i dialog med leiarane, få tilbakemeldingar og saman utvikle idear. Dei fleste leiarane møtte på begge samlingane.

Formelle samtalar knytt til dei skriftlege arbeidskrava

I konseptet med leiarinvolvering låg tre formelle samtalar mellom leiar og student. Desse var knytt til dei tre skriftlege arbeidskrava i utdanninga. Føremålet med å vere så tydelege på omfang var å klargjere forventningar og så langt som mogleg sikre eit minimum. Tematikk i oppgåvene var naturleg eit tema i desse samtalanane, og arbeidskrava kunne vere eit høve til å ta opp saker eller problemstillingar som både leiar og studentar kom fram til var av interesse å belyse. Dialogen i seg sjølv, knytt til desse arbeidskrava var også eit mål, slik det kjem fram i guiden som vart utarbeidd til desse samtalanane. Her står det mellom anna følgjande:

Samtalen skal føre til nye tankar og idear hos student og leiar, at leiaren og medarbeidaren vert merksam på og ulike forhold ved eit tema/sak og høve til å reflektere saman. Dette er eit potensiale og eit ledd i den stadig pågåande prosessen det er å forbetre kommunikasjons- og servicepraksis i organisasjonen.

Grunnhaldning i samtalen

Det i seg sjølv å ha ein respektfull dialog i eit lite forum om faglege spørsmål knytt til kommunikasjon og service, gjer at ein byggjer relasjonar og klima som er viktige for å gjennomføre læring og endring.

Følelsen av egenverd kan bare blomstre i en atmosfære hvor det individuelle verdsettes, feiltrinn tolereres, kommunikasjonen er åpen og reglene fleksible – den atmosfæren en finner i den vekstfremmende organisasjonen².

Leiarane vart med utgangspunkt i ulike adjektiv bedne om å karakterisere samtalanane

Tabell 6 Korleis leiarane vil karakterisere samtalanane med studentane omkring arbeidskrava. Skala frå 1-6, der 1= i liten grad, og 6= i stor grad.

Læreri	5,0
Viktige	4,9
Utgangspunkt for eit nærare samarbeid med studenten	4,9
Spennande	4,9
Eit "puff" til å forbetre kvalitet	4,3
Utfordrande	4,2
Hektiske	4,2
Kjedelege	1,0
Ikkje relevante tema	1,0

Som det går fram har desse samtalanane vore viktige for leiarane, og viktige for leiar- og arbeidsplassinvolvering.

² Omskriving av eit sitat av V. Satir som studentane fekk frå ein førelesar.

Studentane er også spurde om dei formelle samtalar med leiarane. Det er stor variasjon med omsyn til omfanget av desse formelle samtalar. Rundt 1/3 av studentane svarar at dei ikkje har hatt desse samtalar, i kommuneklassen gjeld det nesten halvparten av studentane. Som regel har dei som ikkje har hatt formelle samtalar med leiaren sin om skriftlege arbeidskrav, generelt hatt lite kontakt med leiaren sin og opplevd lite støtte. Det er også desse som i minst grad har opplevd at leiaren ser på dei som ein ressurs. Andre delar av datamateriellet viser at dei fleste har hatt fleire avtalte samtalar med leiaren sin, også utanom planlegging av arbeidsplassbesøk, og dei fleste har også hatt små dialogar i forbifarten eller i samband med det daglege arbeidet. Fleire av leiarane las gjennom arbeidskrava og gav studentane tilbakemelding og rettleiing.

Arbeidsplassbesøk - dialogmøte

Arbeidsplassbesøket vart lagt til den siste delen av studiet. Idear omkring arbeidsplassbesøket vart teke opp på samlingane med leiarane og på fellessamling med studentane.

Arbeidsplassbesøket var eit ledd i samarbeidet mellom leiaren og studenten/studentane med tanke på å fremme organisasjonslæring. Besøka skulle ta utgangspunkt i tema og behov studenten og leiaren i fellesskap hadde definert, innanfor rammene for kva som var relevant i høve til studiet. Ut frå dette fekk arbeidsplassbesøka svært ulike karakterer.

I informasjonsnotatet som omhandla arbeidsplassbesøket står mellom anna dette:

Hovudhensikta med besøket er at det skal vere eit bidrag for å utvikle kommunikasjons- og servicekompetanse i organisasjonen. Bidraget for å utvikle kommunikasjons- og servicekompetanse kan vere av ulike art. Hovudoverskrift vi har sett på arbeidsplassbesøket er **dialogmøte**. Utover dette vil møta ha noko ulike karakterer ulike plassar.

Vi meiner at det ikkje er noko poeng at lærarane lagar eit standardopplegg som vert gjennomført uavhengig av lokale behov og ønske. Arbeidsplassbesøket skal så langt mogleg tilpassast behova og situasjonen på den enkelte arbeidsplass. Kva (innanfor tema for studiet) den enkelte arbeidsplass ønskjer å prioritere, er det først og fremst leiar og student(ar) som kan ha idear og tankar om. Omtalen under gjev nokre idear og rammes. Innhaldet i besøket vert så planlagt og utvikla vidare saman med lærar.

Før besøket

Å bruke litt tid for planlegging og dialog i forkant av møtet er vel anvendt tid og ein viktig del av konseptet! Besøket skal altså tilpassast behova og situasjonen på den enkelte arbeidsplass. Leiar og student(ar) har i fellesskap ansvar for den "lokale" ideutviklinga og planlegginga. Dette kan høyrast "voldsomt" og ambisiøst ut. Vil presisere at det ikkje er meint slik. Poenget er at litt tankeverksemd, koordinering og planlegging må til for at besøket ikkje berre skal bli "eit slag i lufta".

Kontakten mellom lærar og arbeidsplass i forkant vil gå via telefon og e-post. Truleg vil eit par telefonsamtalar mellom dei involverte og gjerne nokre e-postar vere tilstrekkeleg.

Ein sentral intensjon med arbeidsplassbesøket var at det ikkje skulle vere ei isolert hending i organisasjonen. Førearbeidet, bevisstgjeringa og samarbeidet i forkant av besøket er like viktig som sjølve besøket. Det var fleire formål med at innhald og opplegg ikkje var definert av høgskulen på førehand:

- Behovet til organisasjonen skulle vere i sentrum: Tema/problemstillingar skulle vere noko som var viktig for dei, noko dei ønskte å jobbe med innanfor rammene for studiet. Dette

gjorde det også mogleg at innhald i dialogmøtet kunne nyttast i pågåande organisasjonsutvikling på den aktuelle arbeidsplassen.

- Arbeidsmåten forutsette at studentar og leiar hadde eit samarbeid i forkant av besøket, og ein dialog med læraren før sjølv besøket.
- Mangfald med omsyn til storleik på arbeidsplassen, kor mange av dei tilsette som deltok i utdanninga, type arbeid, kompetanse og posisjon til studenten/studentane på arbeidsplassen gjorde det føremålstenleg med ein slik modell.

Dialogmøta hadde svært ulik karakter, som til dømes

- Planlegging av bruk av studenten sin kompetanse i organisasjonen
- Planlegging av konkrete tiltak for å betre kommunikasjon og service, nokre stader vart det laga ein handlingsplan med fristar og ansvarlege
- Planlegging av prosjekt, nokre med utgangspunkt i studentar sine arbeidskrav
- Informasjon om studiet
- Planlegging av bruk av studentane sin kompetanse og presentasjon av studentane sine skriftlege arbeid
- Gjennomgang av kommunikasjonsrutinar, kvalitetssystem
- Coachingsamtale omkring kommunikasjons- og serviceutfordringar på arbeidsplassen, og planlegging av forbetringstiltak
- Deltaking på personalmøte, eventuelt med fagleg innlegg
- Observasjon av klientsamtale med etterrettleiing
- Vurdering av fysiske tilhøve på kontoret; møblering, skilting etc.

Den enkelte student sitt tolkings- og handlingsrom og rom for å setje dagsorden er avhengig av faktorar både ved han sjølv, leiaren og organisasjonen (jf. Ellström 1992). Det var store variasjonar her, og planlegginga i forkant, sjølv dialogmøtet og det som vidare vart planlagt ut frå det, bar preg av det. Under vert fire ulike dialogmøte kort presentert.

Arbeidsplass A

Tre studentar frå to ulike avdelingar i same type organisasjon.

Tema for møte: Studentane ønskte å arbeide med å utvikle organiseringa av dei administrative tenestene ved samlokalisering av to avdelingar. Leiar deltok og gav støtte til eit slikt prosjekt. Møtet var eit forum for idemyldring og ideutvikling, og det vart lagt framdriftsplan. Alle studentane hadde arbeidde lenge i organisasjonen. Studiet og samlokaliseringa var eit godt høve til å gjere ein del gamle oppgåver på nye måtar.

Arbeidsplass B

Ein student, sist tilsett, minst utdanning i organisasjonen, 20 tilsette.

Kontakten i forkant av møtet gjekk mest gjennom leiaren. Denne personen hadde ein nokså usynleg posisjon i organisasjonen. Ho hadde mange tankar om ulike mindre tiltak for å bli meir medviten på og forbetre service i organisasjonen, men såg mørkt på korleis ho kunne bidra. Konklusjonen etter møtet var at ho og verneombodet saman skulle sjå på nokre sider ved arbeidsmiljøet. Lærar hadde på denne arbeidsplassen også undervisning om serviceteori på personalmøte.

Arbeidsplass C

Tre studentar frå to ulike organisasjonar i same kommune.

Dei tre studentane hadde skrive arbeidskrav saman om innreiing av eit felles velferdstorg for sosialtenesta, Aetat og trygdeetaten. Dei hadde saman sett opp eit program for dagen,

presentert det for leiarane og fått aksept for det. Problemstilling var etter deira syn at det mangla dagleg leiing i velferdstorget. Det var for stor avstand til leiinga. Om lag halvparten av dagen vart nytta til eit dialogmøte med studentane og leiarane for dei tre organisasjonane, der temaet var status i velferdstorget, kva fungerer godt, utfordringar og planar for å handtere nokre av utfordringane, inkludert tidsplan og ansvarlege.

Arbeidsplass D

To studentar. Deira overordna ønskte at dei skulle starte opp med rettleingsgrupper for kollegaer etter dette kurset. Studentane opplevde at det vart forventa for mykje av dei med omsyn til kva kompetanse dei hadde tileigna seg. Dialogmøtet vart nytta til først ei avklaring av kva rettleiing kan vere, deretter ein coachingsamtale med tema som leiaren og organisasjonen ønskte. Konklusjon: I det kommande halvåret hospiterer studentane i ei gruppe i etaten som har ein godkjent rettleiar som leiar. Deretter startar studentane opp med grupperettleiing, samtidig som dei sjølve får rettleiing på si eiga rettleiing. Planlegging av presentasjon av nokre av studentane sine arbeidskrav for resten av staben.

Arbeidsplass E

Ein student. Dialogmøtet starta med at læraren såg på ulike sider ved fysisk utforming av kontoret, og gav tilbakemelding og råd i høve til det. Lærar deltok så som observatør i ein klientsamtale, og gav etterrettleiing til studenten, særleg i høve til sider ved kommunikasjonen studenten hadde bede læraren vere spesielt observant på. Til slutt samtale mellom lærar, student og leiar omkring utviklingsområde

4.8 Studentane si evaluering på andre område

På spørsmål om måloppnåing på ulike område, er gjennomsnittsverdiane følgjande:

Tabell 6 Grad av måloppnåing på ulike område
Skala frå 1-6. 1= i liten grad, og 6= i svært stor grad.

	Alle	Fylkesklassen	Kommuneklassen
I kva grad opplever du at studiet har vore relevant i høve til arbeidet ditt?	5,3	5,4	5,0
I kva grad opplever du at du kan nytte det du lært i arbeidskvardagen din?	5,2	5,5	4,7
I kva grad har du fått nye eller meir nyanserte perspektiv i synet på deg sjølv?	5,0	5,4	4,5
I kva grad har du fått nye eller meir nyanserte perspektiv i synet på brukarar/kundar?	4,9	5,1	4,4
I kva grad har du nyansert/utvida ditt handlingsrepertoar i kommunikasjon og service?	4,7	4,9	4,3
I kva grad har du fått nye eller meir nyanserte perspektiv i synet på arbeidsplassen/etaten din?	4,4	4,6	4,3
I kva grad har du fått meir kjennskap til personar i andre etatar?	4,4	4,5	4,3
I kva grad har du fått meir kjennskap til andre etatar?	4,1	4,2	3,9

Som det går fram av tabellen, gjev studentane gjennomsnittleg høge verdiar på desse spørsmåla. Relevans og nytte i høve til eigen arbeidskvardag får høgast skåre. På dei andre spørsmåla her er studentane bedne om å vurdere forbetring. Det betyr at dersom ein til dømes hadde eit godt kjennskap til andre etatar frå før, ville forberinga gjerne vere mindre enn om

ein ikkje hadde noko kjennskap frå før. Med tanke på omfanget av studiet, 15 studiepoeng, er det verd å merke at studentane har såpass høg skåre både når det gjeld nye og meir nyanserte perspektiv på seg sjølv og andre, og nyanserte og utvida handlingsrepertoar. Spørsmåla om kjennskap til andre etatar vert teke opp i siste del av rapporten.

Tabell 7 I kva grad studenten har opplevd godt samarbeid/dialog med ulike aktører.
Skal frå 1-6, 1= i liten grad, 6= i svært stor grad

	Alle	Fylkes- klassen	Kommune- klassen
Leiar for studiet	5,2	5,3	5,0
Leiar i rettleiingsgruppa	5,1	5,2	4,9
Medstudentar	5,0	5,1	4,9

Som det går fram av oversikten, har studentane opplevd god dialog med medstudentar, leiar i dei lokale rettleiingsgruppene og leiaren for studiet. Dette må tolkast slik at studentane har opplevd eit godt studiefellesskap og eit lærande fellesskap.

Studentane har fått spørsmål om korleis dei vurderer eigen arbeidsinnsats og vanskegrad. Med valalternativa liten, passe og stor, har dei aller fleste svart at både eigen arbeidsinnsats og vanskegrad var passe.

4.9 Eksamen

Eksamensform var skriftleg individuell heimeeksamen over ei veke. Oppgåvetekstane var slik utforma at ein kunne byggje vidare på dei skriftlege arbeidskrava. Dei fleste gjorde dette. Alle besto eksamen, og eksamensresultatet var svært godt. 41 studentar fekk C eller betre. Av dei som kom inn på realkompetanse var det to som oppnådde A.

4.10 To klassar – to ulike arenaer for dialog

Studentane gjev studiet god evaluering, til dels svært god evaluering. Samtidig er det tydelege skilnader mellom klassane: Når vi ser på gjennomsnittverdiene, vurderer fylkesklassen så og seie alle sider ved studiet betre enn studentane frå kommuneklassen. Fellessamlinga på fylkesklassen er den delen av studiet som totalt sett har fått høgast skåre i heile evalueringa, og det er også her skilnaden mellom dei to klassane er størst. Mange på fylkeskurset har gjeve ulike delar av studiet høgste moglege verdi, og på skalaen frå 1-6 har hovudtyngda svart i øvre del av skalaen. I kommunekurset er variasjonsbreidde i svara større enn på fylkeskurset. Dette gjeld også spørsmål om leiarinvolvering, som vert teke opp i neste kapittel.

Tre respondentar peikar seg ut ved å gje dei fleste delane av studiet lav skåre. Alle desse tilhøyrer kommunekurset. To av desse kommenterer at dei synest kurset er for teoretisk og at det vert lagt for lite vekt på praktisk kommunikasjon. Dette er også kommentarar eg som lærar har fått frå eit par studentar undervegs. Desse studentane har truleg hatt andre forventningar til studiet enn kva det vart. Desse tre kan imidlertid ikkje åleine forklare skilnaden på dei to klassane.

Ut frå datagrunnlaget er det ikkje råd til å slutte om dei som skil seg ut ved å vere minst nøgde har nokre felles kjenneteikn når det gjeld arbeidsplassstilknyping eller utdanning. Vi har ikkje datagrunnlag for å gjere analysar av korrelasjonen mellom svara og variablar som arbeidstilknyping og utdanningsnivå. Med små grupper av fleire av deltakarane ville ikkje data vorte tilstrekkeleg anonymisert dersom det hadde vore spurt om dette i evalueringa.

Ein mogleg hypotese for å forstå det lågare nivået i kommuneklassen er at nivået på noko av undervisninga vart for elementær for nokre. I denne klassen var det nokså mange med høgskuleutdanning i sosialt arbeid. Men evalueringa i gruppe og den munnlege tilbakemeldinga tyder ikkje på dette. Lærarane hadde den same undervisninga i begge klassane. Etter lærarane si vurdering verka det som om det var større rom for dialog og meir openheit for det vanskelege i kommunikasjon og service i fylkesklassen enn i kommuneklassen, og større positiv nysgjerrigheit overfor andre. Ut frå at dei fleste i denne klassen kom åleine til utdanninga og dei fleste i utgangspunktet ikkje kjende kvarandre, er det truleg at motivasjonen og behovet for å bli kjend med andre var større enn på eit kurs der ein har med seg kollegaer, som gjerne er dei kjende og trygge å vere saman med.

Dei fleste på fylkeskurset budde saman på internat, hadde måltidsfellesskap og faglege diskusjonar saman utanom undervisninga. Denne fagleg-sosiale delen var vanskeleg å få til når alle budde heime. Det er interessant at kurset med størst mangfald i bakgrunn er best evaluert, noko som må tolkast slik at vi her har lukkast med å nå ei mangfaldig gruppe, og at mangfaldet og dialogen med dei andre vart ei kjelde til læring.

Mange av studentane på kommunekurset hadde noko kjennskap til kvarandre frå før, og skulle arbeide saman etterpå. Desse vilkåra fører ikkje nødvendigvis til ein open og ærleg dialog, dette kan like godt hemme ein slik dialog. Utdanninga var her eit ledd i eit samarbeidsprosjekt mellom Aetat, sosialkontor og trygdekontor. I prosessar med auka samarbeid kan posisjonar og verdiar stå på spel. Vi har ikkje data som seier noko om at dette var ei aktuell problemstilling. Det kom derimot fram i ulike høve at ein hadde noko ulikt syn på brukarmedverknad og service. Dette er ikkje overraskande. Desse organisasjonane har same overordna formål, men på fleire område ulike brukarar, verdiar, mål og tradisjonar (jf. NOU 2004:13).

Ei anna mogleg tolking kan vere at det er fylkesklassen som er eksepsjonell og avvikande med sine høge svarverdiar, medan kommuneklassen ligg på meir normale verdiar.

Det er svært interessant at det er to unntak i dette biletet: Dei lokale rettleiingssamlingane og dei skriftlege arbeidskrava. Det er desse to delane av studiet kommunegruppa gjennomsnittleg vurderer som dei beste delane av utdanninga, og dei har her til dels høgre skåre enn fylkesklassen. Dette er dei delane av studiet der høvet til individuell tilpassing er størst, inkludert ei nær kopling til eige arbeid. . På den munnlege evalueringa på eit møte i etterkant på kommunekurset vart også desse to delane trekt fram som svært lærerike. Ein viktig slutning er at ei utdanning som dette bør ha eit visst spekter av læringsaktivitetar. Relevans av studiet generelt vert også vurdert høgt i kommuneklassen.

5. Hovudmåla for vidareutvikling av servicestudiet

I dette kapitlet vert prosjektet drøfta i høve til hovudmåla.

5.1 Ein fleksibel studiemodell som høver for tilsette i velferdsyrke

Målsettinga om ein fleksibel studiemodell for eit etter- og vidareutdanningstilbod som høver for tilsette i velferdsyrke, inneber fleksibilitet på ulike måtar, med omsyn til

- å vere aktuell for tilsette i ulike velferdstenester, og ulike typar jobbar i desse etatane

- kompetansenivå hos studentane
- val av modular
- rekkjefølgja ein tek modulane i
- når den enkelte student kan arbeide med studiet
- val mellom å ta eksamen (vidareutdanning) og å ta det som ei etterutdanning

Kva og kor mange av modulane som er aktuelle for den enkelte, vil variere med arbeidsfunksjon, kompetanse og kva organisasjon ein arbeider i. Utdanninga er primært utvikla med tanke på at fleire studentar frå ein arbeidsplass deltek, men skal også kunne takast av enkeltpersonar som på eige initiativ ønskjer å betre sin kompetanse. Når modulane kan takast i ulik rekkjefølgje og av personar med ulik bakgrunn og kompetansenivå, og samtidig skal vere arbeidsplassrelevant, må studieopplegget handtere ei individuell tilpassing.

Organiseringa med fellessamlingar, lokale grupper og arbeidskrav som kan løysast individuelt eller i gruppe og sjølvstudium ser ut til vere ein føremålstenleg modell for å handtere ulikskap.

Fellesundervisninga tok opp emne som vart handsama på ein generell, men likevel erfaringsnær måte, med bruk av ulike døme alle kan kjenne seg att i. Det vart også arbeidd med å setje dette inn i eigen situasjon og praktisk arbeid der ein øvde på kommunikasjon. Rettleiingsgruppene som innanfor nokre nokså vidt definerte rammer skulle tilpassast behov og ønskje i gruppene, og der også tidspunkt for samlingane vart avklart i dei lokale gruppene, medverka også til ein fleksibel modell. Alle gruppene hadde planar for samlingane, men det var samtidig fleksibilitet på den måten at dersom ein av gruppemedlemene som var oppe i ei stor kommunikasjons/serviceutfordring og hadde behov for rettleiing, var det rom for å endre på agendaen.

Dei skriftlege arbeidskrava la også til rette for svært stor fleksibilitet med omsyn til situasjonar og problemstillingar dei kunne ta opp. Det var ei eintydig tilbakemelding på at desse gav eit svært godt høve til individuell tilpassing både til arbeid, interesser og læringsbehov. Med tilbakemelding frå lærar til den enkelte eller den enkelte gruppe, kunne lærar gje individuelle utfordringar, noko som også vart gjort. Det var også fleksibilitet med omsyn til når ein kunne arbeide med dei. Dei skriftlege arbeidskrava vart lagt ut i Classfronter 7-8 veker før innleveringsfrist, slik at ein sjølv kunne avgjere når ein skulle arbeide med den delen av studiet.

Måten arbeidsplassbesøket vart planlagt og gjennomført, fremma også fleksibilitet. Studenten og arbeidsplassen kunne påverke tidspunkt for møtet, og kunne innanfor nokre rammer legge premissane for dialogmøte, både innhald og arbeidsmåte. Den store variasjonen som vart når det gjeld desse møta, tyder på at handlingsrommet vart utnytta.

Fleksibiliteten med omsyn til målgrupper medførte at det var store skilnader i studentgruppa når det gjeld erfaring med utdanning generelt og studium i høgere utdanning. Eit slikt mangfald er ikkje uvanleg når ein startar med ei utdanning i eit nytt fag, og vi har ein del erfaring med å handtere dette i høgere utdanning. Det betyr ikkje at det er ukomplisert. Det fordrar velvilje frå dei ulike partar og i ein del høve ein ekstra innsats frå ein del av dei som kjem inn på grunnlag av realkompetanse.

Hovuddelane i den aktuelle modulen var kommunikasjon og service. Service var eit nytt fag for alle, på den måten at ingen hadde formell skulering i dette temaet. Her stod alle altså

nokså likt når det galdt teoretisk forståing. Derimot var det som kan kallast ei grunnleggjande serviceorientering meir kjent og omtalt i nokre av etatane enn andre, truleg mest i Aetat og trygdeetaten.

Deltakarane sin bakgrunn når deg galdt fagkunnskap i kommunikasjon varierte derimot mykje, i og med at ein del hadde profesjonsutdanning i sosialt arbeid, og dermed har nokså mykje kommunikasjon frå utdanninga. Det betyr ikkje at desse ikkje hadde kompetanseutviklingsbehov innan kommunikasjon – innan dette temaet har alle eit læringspotensiale.

Men denne skilnaden i faglege føresetnader medførte nokre utfordringar og dilemma for Høgskulen i planlegging og tilrettelegging av undervisninga. Sjølv om kommunikasjon er noko vi alle kan og uavlateleg utøver, er det også eit fag, eller kanskje rettare, fleire fag. Som andre fag har det sine teoriar, modellar og omgrep som ein treng tid på å forstå. Spørsmål vi arbeidde med i utviklinga av studiet, var kvar det faglege nivået på litteraturen burde leggest, kor mykje omsyn ein skulle ta til dei med antatt høgast og lågast fagkompetanse på dette området, og korleis eventuelt. problem med store kompetanseskilnader kunne handterast. Eit spørsmål er: Når vert den faglege kompetanseskilnaden mellom deltakarane så stor at det vert ei hindring meir enn ein ressurs? Når studieobjektet er eit fag nokre har hatt i tidlegare utdanning og dessutan dagleg nyttar omgrep i kommunikasjon i eige fagspråk, medan det for andre er heilt nytt, kan den gjensidige forståinga for faget og for kvarandre sin situasjon verte problematisk (jf. Nilsen og Mäkitalo 2004). Delar av innhaldet i modulen kommunikasjon og service er sannsynlegvis på grensa til å vere det.

Sett under eitt vert det vurdert slik at modulen, og heile Servicestudiet, både med omsyn til organisering og innhald legg til rette for fleksibilitet. Den gjennomførte modulen hadde fleire studentar som ikkje tilhørde velferdssektoren, og det er ei eintydig tilbakemelding frå dei om at studiet var relevant. Når det gjeld dei med sosialfagleg bakgrunn som hadde ein del kommunikasjonskunnskap frå før, har vi for lite data til å konkludere. Fleire av dei gav studiet ei god munnleg evaluering ved fleire høve, medan ei i denne gruppa gav munnleg tilbakemelding om at ho tykte ein del vart for elementært.

Gjennomsnittet for eksamensresultatet for dei med sosialfagleg kompetanse ligg under gjennomsnittet for dei som kom inn på studiet på grunnlag av realkompetansevurdering. Sannsynlegvis fortel dette mest om at ulike studentgrupper har lagt ned ulik innsats i studiet. Enkelte av sosialarbeidarane gav tilbakemelding om at eigen arbeidsinnsats hadde vore avgrensa. Dei fleste med låg formell kompetanse la ned ein svært stor innsats i studiet, og bad om og fekk meir rettleiing og tilbakemelding frå lærarane undervegs enn den andre gruppa. Eit fåtal av dei med låg formell kompetanse strevde med den skriftlege delen av studiet og noko av litteraturen.

Ingen av deltakarane hadde tidlegare erfaring med eit såpass individuelt og arbeidsplassstilpassa opplegg. Det var vesentleg å kommunisere tydeleg, skriftleg og munnleg, intensjonen med studiet som heilskap, og intensjonen og handlingsrommet i dei ulike delane. Dette var viktig for å synleggjere dei vide rammene og fleksibiliteten studentane og leiarane deira hadde.

Studium som er utvikla i nært samarbeid med oppdragsgjevar og tilpassa deira behov vert gjerne kalla skreddarsaum. I høve til dette studiet, som har desse kjenneteikna, er det likevel noko med skreddarsaum-metaforen som skurrar. Ved skreddarsaum er drakta individuell

tilpassa og ferdigsydd – av skreddaren. I denne utdanninga kan drakta ikkje ferdigsyast, same kor lydhøyre vi er overfor oppdragsgjevar. Ein viktig del av tilpassinga må gjerast av den som skal ha drakta, enkelt sagt fordi skreddaren ikkje er i stand til det. Den enkelte må innan rammene drive med eigendesign. Skreddaren si oppgåve er å legge til rette for det og vere dialogpartner og rettleiar i dette arbeidet.

5.2 Forankring i leiinga og nærare kopling til eigen organisasjon

I evalueringsrapporten etter ”Serviceorientert brukarsamhandling” gir deltakarane uttrykk for ønskje og ambisjonar om å få til endring på eigen arbeidsplass for å forbetre kommunikasjon og service, og få høve til å bruke meir av det ein hadde lært. Men dette var vanskeleg å få til. Dei var i evalueringsrapporten klare på at ein er avhengig av at leiinga vert involvert. Mange av leiarane hadde også uklåre forestillingar om korleis studentane sin kompetanse kunne bli nytta. Å involvere leiar og arbeidsplass når nokre av medarbeidarane tek ei slik utdanning, er vesentleg og vanskeleg. Leiaren og dei andre tilsette har mange fokus, og tid og merksemd er ein knapp ressurs.

I dette prosjektet har vi utvikla og prøvd ut eit konsept for å fremme leiarinvolvering og nærare kopling til eigen organisasjon. Som gjort greie for i kap. 2.5 er dette vesentleg for å fremme læring i organisasjonen og endring av praksis. Utfordringa låg i få til ei ordning som var

- realistisk
- gjennomførleg med avgrensa ressursar økonomisk og med omsyn til bruk av tid
- meiningsfull for studentar og leiarar
- tilpassa ei heterogen gruppe studentar og arbeidsplassar

Elementa i konseptet er:

- Informasjon til leiarane.
- To samlingar med leiarane; totalt 11 timar.
- Arbeidsplassbesøk. Det vil seie at ein av lærarane/rettleiarane i studiet har dialogmøte på arbeidsplassen. For/etterarbeid
- Tre formaliserte samtalar mellom leiar og medarbeidaren/medarbeidarane som er student/ar.

I høve til den vidare drøftinga og evalueringa frå studentar og leiarar minner vi om at det sannsynlegvis er dei mest engasjerte leiarane vi har evalueringsdata frå.

Tabell 8 I kva grad vart sentrale intensjonar med leiarinvolveringa oppnådd? Leiarane sine svar. Skala frå 1-6, 1= liten grad, og 6= stor grad.

Bidra til auka fokus på nokre sider ved kommunikasjon/service på arbeidsplassen	4,8
Fremme dialog mellom student og leiar	4,1
Bidra til innsikt i studiet og engasjement frå leiaren si side	4,1
Vere gjennomførbart i ein travel kvardag	3,8
Vere ei betydningsfull støtte for studenten	3,7

Svara frå desse leiarane tyder på at sentrale intensjonar med leiarinvolveringa er oppnådd. Leiarane vurderer arbeidet han/ho har hatt med oppfølginga av studenten/studentane som relevant i høve til organisasjonen sine mål (gjennomsnittsverdi 5,4).

Men dette er krevjande i organisasjonar prega av press for effektivisering og ulike typar omstilling. Fleire av studentane har nemnt at leiaren er svært oppteken og mykje borte. Særleg trykdeetaten hadde eit stort press på seg. I perioden Modul 1 vart gjennomført var det eit nasjonalt mål å få tal sjukmelde redusert betydeleg, og å innføre ei heilt ny ordning for sjukmeldingar.

Er så denne leiarinvolveringa gjennomførleg i ein travel kvardag? Leiarane er spurde om dette. ¾ av leiarane har kryssa av på 4 eller høgare, noko som må bety at dei fleste opplevde at dette var godt mogleg å gjennomføre. Sannsynlegvis vil ein del av dei som ikkje har svart, ha ei mindre positiv innstilling.

På spørsmålet om å vere ei betydeleg støtte for studenten, skriv ein av leiarane:

"Det har nok blitt for hektisk og eg hadde sett at eg hadde fått vere meir aktiv. Å vere ei "betydningsfull støtte" oppfattar eg som rimeleg omfattande. Eg har sett 3, for eg og vi leiarar har på langt nær vore ei betydningsfull støtte."

Studentane er ved fleire høve spurde om samhandling mellom student og leiar. På sluttevalueringa svarte studentane slik:

Tabell 9a) Studentane sitt tilhøve til overordna. Skala frå 1-6, 1= i liten grad, 6= i stor grad.

I kva grad har du erfart at leiaren ser på deg som ein medarbeidar for å betre kommunikasjon og service på arbeidsplassen?	3,8
I kva grad har du sjølv teke initiativ til å betre kommunikasjon og service på arbeidsplassen?	3,6
I kva grad opplever du at leiaren har støtta deg i studiet?	3,5
I kva grad opplever du at din overordna har vist interesse for studiet?	3,4
I kva grad har du opplevd eit godt samarbeid/dialog med leiaren din om tema i studiet?	3,2

Tabell 9b) Resultatet ordna i to grupper, verdi 1-3 og 3-6. (1= i liten grad, 6= i stor grad).

	Fylkesklasse		Kommuneklasse	
	1-3	4-6	1-3	4-6
I kva grad har du erfart at leiaren ser på deg som ein medarbeidar for å betre kommunikasjon og service på arbeidsplassen?	29,2	70,9	46,7	53,3
I kva grad har du sjølv teke initiativ til å betre kommunikasjon og service på arbeidsplassen?	37,5	62,5	60,0	40,0
I kva grad opplever du at leiaren har støtta deg i studiet?	50,5	50,5	60,0	40,0
I kva grad opplever du at din overordna har vist interesse for studiet?	58,3	41,7	66,7	33,3
I kva grad har du opplevd eit godt samarbeid/dialog med leiaren din om tema i studiet?	58,3	41,7	73,3	26,7

Som vi ser, er det på alle spørsmåla slik at deltakarane på kommunekurset vurderer støtta og interessa osb. frå sin overordna som mindre enn kva deltakarane på fylkeskurset gjer. Dei sjølve har også i mindre grad teke initiativ. Dei fleste studentane meiner at leiarane ser på dei som ein ressurs for å forbetre kommunikasjon og service på arbeidsplassen. Eit viktig spørsmål er i kva grad studentane ser seg i stand til dette, om dei erfarer at dei har handlingsrom og handlingskompetanse til dette.

På fellessamlinga før den andre samlinga med leiarane vart det gjort ei kartlegging av studentane si oppleving av leiarinvolvering. Fleire av studentane tok då opp at dei opplevde at dei vart sett på som ein ressurs, men at dei syntest at forventningane til dei var for store til kva dei som studentar kunne greie å gjennomføre. Mange av studentane ønskte meir støtte frå leiaren og meir dialog med leiaren – å vere ein ressurs åleine er vanskeleg. Dette vart drøfta

på samlinga med leiarane, og fleire av studentane opplevde at dei etter dette opplevde meir støtte og engasjement frå leiaren si side. For å vere ein ressurs treng dei fleste studentane ikkje berre at leiarane verbalt støttar dei og er positive. Dei har også bruk for å ha ein dialog med rettleiaren, at leiaren nyttar tid. Studentane har behov for både positive haldningar og konkrete handlingar frå leiaren si side.

Det er mogleg at nokre hadde urealistiske forventningane til kva oppfølging leiaren skulle gje. Som student er ein naturlegvis meir oppteken av det ein held på med enn andre. Dette tyder på at det er svært viktig at den enkelte leiar og student avklarar forventningane i starten, og tek temaet opp att undervegs:

”Vi får nok støtte, men den er ikke spesielt uttalt fra ledelsens side. Ledelsen registrerer at vi tar studiene alvorlig og ser at vi legger ned mye arbeid i det. Jeg har muligens urealistiske forventninger til hvilken støtte jeg kom til å få.”

Studenten som seier dette, har vore tilsett i over 20 år i den aktuelle etaten, hadde ikkje høgere utdanning og dette var den første formelle utdanning vedkommande hadde fått. Å få noko meir støtte frå leiinga hadde sannsynlegvis vore god investering.

Fleire av både leiarane og studentane trekkjer ikkje uventa fram *tid* som hinder for å få til dette samarbeidet:

”Støttar at eg går på studiet, men er elles ikkje/lite involvert. Vil at vi skal gå på studiet, men har sjølv ikkje tid til å involvere seg.”

Leiarane meiner at arbeidet med å følgje opp studentane har vore meningsfullt, lærerikt og relevant i høve til organisasjonen sine mål.

Tabell 10 Leiarane si vurdering av læringa
Skala frå 1-6, 1= liten grad, og 6= stor grad

I kva grad ser du moglegheiter for at studenten si læring også kan føre til (eller har ført til) noko læring/ending i organisasjonen?	4,8
I kva grad synest du studenten er vorte ein meir aktiv aktør på arbeidsplassen, (t.d stiller spørsmål, konstruktive framlegg, er meir reflektert, ønskjer å forbetre praksis, aktiv formelt og uformelt)	4,6

Leiarane ser ei ending i kompetanse, og dei ser også rom for at dette kan føre til eller allereie har ført til endringar i organisasjonen. Studentane er ikkje spurde direkte om dette, men ein av dei sa spontant:

”Eg legg meg meir opp i ting enn før, spør om kvifor vi gjer det slik eller slik, tenkjer at det kan gjerast annleis.”

Leiarane har i dette studiet vore betydeleg meir involverte enn ved den forrige utdanninga. Dialog omkring arbeidskrav var eit godt grep, for dei som gjennomførde dette. Fleire har hatt meir enn tre planlagde samtaler. Studentane har vore opptekne av at leiarane skulle få eit innblikk i faginnhaldet i studiet. Kunnskapen vert ikkje gyldig kunnskap i organisasjonen før fleire held denne kunnskapen for sann og rett. Leiaren har her ein nøkkelposisjon. Mange har opplevd leiarar som er involvert i stor grad, eller nokså stor grad. Her er målsettinga med leiarinvolveringa oppnådd.

Rundt ein tredjedel har ikkje hatt dei tre formelle samtalan med leiaren sin. Det er stort sett dei same studentane som opplever at leiaren deira har vist låg eller manglande interesse og

engasjement i å involvere seg i studiet. Når studiet legg opp til eit konsept med leiarinvolvering og på denne måten bidreg til ei forventning hos studentane om dette, og det så ikkje skjer, kan studentane si vurdering av leiaren si rolle bli endå dårlegare enn om desse forventningane ikkje vart skapte.

Både studentane og leiarane opplevde dialogmøtet på den enkelte arbeidsplass som gjennomgåande svært positivt for å fremme betre kommunikasjon og service på arbeidsplassen. Dei opplevde at det på ein konstruktiv måte vart dialog om kommunikasjon og service i organisasjonen, studiet og deira arbeid. Nokre av studentane og leiarane hadde helst sett at arbeidsplassbesøket hadde kome før, og fleire hadde helst sett at vi kom to gonger, ein gong tidleg og ein gong seint i studieforløpet.. Konkrete planar for mindre forbetringstiltak, vidareføring av arbeid studentane hadde jobba med i arbeidskrav etc., trekte fleire fram som særleg positivt. Mangfaldet i dei ulike besøka viser at vi har greidd å utvikle ein modell som er fleksibel og handtere at både studentane og organisasjonane er ulike.

Leiarane har fått spørsmål om kva som er det viktigaste Høgskulen kan gjere for å legge til rette for at dei som leiarar brukar eit slikt studium som ein moglegheit for å forbetre kommunikasjons/rettleiingspraksis.

Fleire tek her opp at å ”fange merksemda” til leiaren er heilt sentralt. Nokre nemner tilrettelegging av samlingar med studentar og leiarar saman. Dei fleste som skriv om andre tiltak enn det som er sett i gang, nemner at det kan gjerast *meir* av noko.

Problemet med å gjere meir av noko er å makte å gjennomføre det. Ein av leiarane seier det slik:

”Eg trur vi i stor grad må jobbe med dette sjølve. Det er likevel slik at tid er ein kritisk faktor. ... det kan hende at ein dag på høgskulen saman med studentane ville vere bra. Tema måtte då nettopp vere implementering av kunnskap på arbeidsplassen, slik at vi i fellesskap hadde jobba med dette. Ingen kan vere borte frå arbeid for mange dagar. Det kan derfor hende at ein slik dag måtte gå på bekostning av noko anna vi har hatt.”

Høgskulen har ikkje mynde til å pålegge leiaren oppgåver. Representantar frå alle dei aktuelle organisasjonane var representert i styringsgruppa. Frå deira si side er det også eit ressursspørsmål kor mykje som skal nyttast for å følgje opp sine leiarar, eventuelt pålegge dei å prioritere denne oppfølginga framfor andre oppgåver. Eit såpass ambisiøst opplegg med omsyn til å forankre studiet i leiinga og knyte det nærare til organisasjonen forutset eit lokalt eigarskap, at leiarane i haldning og handling medvite brukar dette i kompetanse- og organisasjonsutviklinga på eigen arbeidsplass. Dette er særleg naudsynt dersom studentane er i ein posisjon og fortolkar situasjonen dit at dei sjølve har lite lærings- og handlingsrom der dei er. Dette er tilfelle for ein del av studentane i dette prosjektet.

Det er ikkje råd å vurdere effekten av leiarinvolveringa og arbeidsplassstilknytning. I høve til det forrige studiet er Kommunikasjon og service vorte meir synleg på arbeidsplassane, og leiarane er vorte meir involverte. Intensjonane med dette konseptet er såleis oppfylte på mange av arbeidsplassane og for mange av studentane. Samtidig synest ikkje alle delar å ha fungert alle plassar.

Det er behov for å utvikle denne delen vidare. Mellom anna må forventningar mellom partane avklårast tydelegare. Det er ei utfordring å ”fange” leiarane si tid og merksemd. Begge delar ein knapp ressurs hos leiaren. Det bør vurderast om ein eller fleire tilsette på arbeidsplassen

kan bidra meir aktivt som dialogpartnar for studenten, og gå inn i enkelte av funksjonane leiareren har hatt no. Dette kan vere ein strategi både for å avlaste leiar, ikkje lage systemet så avhengig av leiar og for auka kunnskapsdeling i organisasjonen.

Det kan stillast spørsmålsteikn ved om modellen som er prøvd ut i for stor grad byggjer på ein harmonimodell i synet på tilhøvet mellom individ og organisasjon (jf t.d. Bottrup 2001b:124f), og underkommuniserer at det kan vere interessekonfliktar i organisasjonen og i relasjonen. Det er ikkje rom for å drøfte dette meir her, men vi ser at det kan vere ein risiko for at kritiske vurderingar av eigen organisasjon og kultur i for liten grad kjem fram ved ein slik måte å arbeide på.

5.3 Utvikle kommunikasjonskompetanse

Servicestudiet har kursdeltakarane sin kompetanse i å samarbeide med og rettleie brukarar i ulike livssituasjonar og med samansette behov som eit av dei overordna måla sine. For å oppnå dette, legg utdanninga vekt på både teoretisk kunnskap (knowing that og knowing how), etikk og haldningar, og ferdigheiter eller praktisk metodekunnskap. Evalueringa etter Serviceorientert brukarsamhandling viser at ein oppnådde dette.

Studiet legg meir enn mange andre utdanningar vekt på den praktiske og ferdigheitsmessige delen av kompetanse, og eit utviklingsområde ut frå evalueringa av Serviceorientert brukarsamhandling var å vidareutvikle gode modellar og øvingar for praktisk dugleikstrening. Den vidare drøftinga fokuserer på det.

Hovudarenaen for praktisk ferdigheitstrening har vore dei lokale gruppene med lærar. Det vart også nytta noko tid på fellessamlingane, og dei skriftlege medstudentresponane har vore ei øving i både støtte og utfordring i skriftleg kommunikasjon. Dessutan har eige arbeid vore ein viktig arena for å prøve ut og å utvikle dugleikar. Dette gjeld både i møte med brukarar og i samhandlinga med leiarane omkring arbeidskrav.

Den vidare gjennomgangen i dette underkapitlet legg vekta på dei lokale gruppene som arena. Den praktiske ferdigheitstreninga har dels teke utgangspunkt i konkrete saker deltakarane har teke med inn i gruppa, dels arbeidd med planlagde øvingar i delferdigheiter. Her vart det på ulike måtar arbeidd med dugleikstrening; lytteøvingar, spørsmålsmetodar, observasjonsøvingar, øvingar i speiling, rollespel. Studentane har brukt lærarane og kvarandre i tilbakemeldingar på ferdigheiter og som rollemodellar.

Medan programmet på fellessamlingane var fastlagde av Høgskulen, skulle innhaldet på gruppesamlingane i stor grad styrast av gruppelemene. Lærarane hadde fleire møter der vi drøfta og utarbeidd nokre felles rammer for gruppene, og det vart lagt ut eit dokument som la nokre rammer for innhaldet i gruppene. Det var ein sentral intensjon at ein i gruppene skulle ta omsyn til og utgangspunkt i deltakarane sine behov og erfaringar. I og med at gruppene i sin karakter var dialogiske og forutsette aktive deltakarar, måtte ein ta omsyn til det nivået og dei læreføresetnader deltakarane hadde.

Dei fleste har evaluert gruppene som svært lærerike. Fleire vektla det positive i at dei fekk ta utgangspunkt i vanskelege saker og det som var viktig for dei. Nokre ønskte at aktiviteten i gruppene var meir samordna mellom gruppene, då dei fekk kjennskap til at andre til dømes hadde gjennomført øvingar dei ikkje hadde fått gjennomført. Andre trekte derimot fram at det positive med gruppene var å kunne ta utgangspunkt i der studentane var.

Gruppene var nokså forskjellige og utvikla seg forskjellig. I nokre av gruppene og i nokre høve vart kompetanseskilnaden og ulikskap når det gjeld arbeidsoppgåver truleg ein hemske fordi det vart for stor skilnad. Enkelte deltakarar hadde vanskar med å skjønne nokre av øvingane, og det ulike kompetansenivået vart også tydeleg i nokre av gruppene, til dømes med at elementær forståing for kommunikasjonsteoriar var vanskeleg for enkelte som aldri hadde høyrte om desse omgrepa, medan dei med høgere utdanning innan sosialfag var vel kjende med dette. I desse høva prøvde læraren og tilpasse arbeids- og læringsmåtane etter dette. Ut frå evalueringa frå studentane har denne tilpassinga lukkast.

Eigen arbeidspraksis var også ein sentral arena for praktisk ferdigheitstrening. I det daglege arbeidet hadde deltakarane rikeleg høve til å øve seg på og vidareutvikle ulike ferdigheiter. Mange nemner at dei har arbeidd med å bli betre lyttarar, noko som inkluderer både at ein høyrer betre etter, er meir merksam på eigen tolking, å prøve å ta den andre sitt perspektiv og å signalisere verbalt og nonverbalt at ein lyttar. Ein del av studentane nytta også høvet til å få direkte tilbakemelding frå brukarar eller kundar på eigne handlingar. Slik tilbakemelding er viktig for å få kunnskap om konsekvensar av eigne handlingar, og eventuelt korrigere dei.

5.4 Utvikle samarbeidskompetanse på tvers av etatar

Modul 2 har utvikling av samarbeidskompetanse på tvers av etatar som eit av to hovudfokus. I denne modulen skal tenesteytarane arbeide med problemstillingar og konkrete brukarar i samarbeid med personar frå ulike etatar eller organisasjonar, og gjennom det også erfare korleis det er for andre (tenesteytarar og brukarar) å samarbeide med eigen organisasjon. Modulen er enno ikkje prøvd ut i den form den no har.

Modul 1, Kommunikasjon og service, har eit så generelt innhald at denne kan nyttast målretta til å oppnå samarbeid på tvers. På kommunekurset var det å legge til rette for auka kommunikasjon og samarbeid på tvers eit uttykt ønskje. For å sikre tilknytning til prosjektet og nær dialog med Høgskulen, deltok ein leiar i ein av organisasjonen på heile kurset. På det andre kurset var dette ikkje så eksplisitt inne. Her hadde Høgskulen og Skatteetaten til saman ein fjerdedel av studentane.

Fleire av dei skriftlege arbeidskrava kunne skrivast saman, og det vart oppfordra til å gjere det. Med unntak av ein plass, der leiarane og studentane i samarbeid greip fatt i eit tverretatleg samarbeidsprosjekt, var det ingen som skreiv arbeidskrav på tvers av ulike organisasjonar. Nokre studentar frå ein etat tok initiativ overfor studentar frå andre etatar om samarbeid, utan å få respons. Det vart også anbefalt å jobbe i lokale kollokviegrupper på tvers, det vart i liten grad gjort. Det må bemerkast at det heller ikkje var stor aktivitet når det gjaldt organisasjonsinterne kollokviegrupper.

I dei ulike øvingane på fellessamlingane og i dei lokale gruppene med rettleiar vart deltakarane blanda mest mogleg, og studentane ønskte å ha mest mogleg blanding av gruppene. Studentane svarar dette på spørsmål om auke i kjennskap til andre etatar:

Tabell 11 Kjennskap til andre etatar. Skala frå 1-6, der 1 = i liten grad, og 6 = i stor grad.

	Alle	Fylkesklasse	Komm.klasse
I kva grad har du fått meir kjennskap til personar i andre etatar?	4,4	4,5	4,3
I kva grad har du fått meir kjennskap til andre etatar?	4,1	4,2	3,9

Potensialet for å auke samarbeidet på tvers av organisasjonar vart ikkje utnytta fullt ut i kommunekurset. På den lokale evalueringa av kommunekurset tok leiarane opp at dei i ettertid ser at dei kunne lagt til rette for obligatorisk kollokviegruppe til eit fast tidspunkt i arbeidstida. Leiarane på dette kurset utnytta ikkje det høvet til styring dei hadde, og kom heller ikkje med innspel til sine underordna om dette.

Høgskulen kunne også planlagt og lagt til rette for ei meir lokal tilpassing i kommuneklassen, som at eit eller fleire av arbeidskrava skulle skrivast saman med nokon frå ein annan etat. Dette vil for dei fleste vere ein meir krevjande modell enn å skrive åleine eller saman med nokon ein kjenner og jobbar saman med. Omfanget eller mengda av arbeidskrav burde i så fall vorte redusert. Eit nærare samarbeid og tydelegare avklaring av forventningar mellom Høgskule og den lokale prosjektleiinga kunne ha betra på dette. Det var ikkje noko formelt samarbeid her.

I ein såpass liten modul er det truleg noko for ambisiøst å legge inn både eit sterkt fokus på samarbeid på tvers og samtidig leiarinvolvering og konsentrasjon inn mot eigen organisasjon. Det kan tenkjast at i kommunekurset kunne ein ha redusert på fokus på leiarinvolvering, og heller nytta meir krefter på tverretatleg samarbeid.

6. Konklusjon

Mål for vidareføringa av servicestudiet har vore å utvikle/vidareutvikle

- ein fleksibel studiemodell for eit etter- og vidareutdanningstilbod som høver for tilsette i velferdsyrke
- kursdeltakarane sin kompetanse i å samarbeide med og rettleie brukarar i ulike livssituasjonar og med samansette behov
- ein studiemodell som knyter saman læring hjå individet med læring i organisasjonen
- samarbeidskompetanse på tvers av etatar

I prosjektet er det utvikla ein studiemodell ut frå denne målsetjinga. Modellen integrerer praktisk kompetanse, teoretisk forståing og refleksjon over eigen praksis. Utdanninga er modulbasert, og består av hovudelementa fellessamlingar, lokale samlingar i gruppe, sjølvstudium, skriftlege arbeidskrav, bruk av IKT som kommunikasjonsverktøy og dialog med eigen leiar undervegs.

Ein av modulane, Kommunikasjon og service, er prøvd ut og evaluert. Studiet er vurdert i høve til desse måla. Konklusjonen er at det er utvikla eit fleksibelt studium der studentane er svært fornøgde. Studiet er også utforma slik at den enkelte kan tilpasse det til eigen kontekst og funksjon.. Evalueringa tyder på at studentane i store trekk har vidareutvikla den ønskjelege kompetansen. Dei har i avgrensa grad utvikla samarbeidskompetanse på tvers av etatar. Dette er eit hovudtema i eit av dei andre modulane i utdanninga.

Eit sentralt mål har vore å involvere leiarane i studiet. Ordninga med leiarinvolveringa skulle ha følgjande kjenneteikn: Vere gjennomførleg med avgrensa ressursar økonomisk og med omsyn til bruk av tid, meiningsfull for studentar og leiarar og tilpassa ei heterogen gruppe studentar og arbeidsplassar. Samstundes skulle dette tiltaket ha ein effekt. Dette er oppnådd på mange av arbeidsplassane. Det er behov for å utvikle denne delen vidare. Mellom anna bør forventningar mellom partane avklårast tydelegare. Tida og merksemda til leiaren er ein

knapp ressurs, og det bør vurderast modellar som ikkje er så avhengige av leiaren si bruk av tid.

For studentane har utdanninga vore ein prosess prega av dialog med eigen praksis. Det har vore ein dialog med egne erfaringar, litteraturen, medstudentar, brukarar, lærarar og leiarar. Det er ein svært viktig eigenskap ved studiemodellen at han legg til rette for at den enkelte student kan knyte studiet og læringsaktivitetane direkte til eigen yrkeskvardag, og at den enkelte utviklar både nye perspektiv og forbetra handlingskompetane til bruk i det daglege arbeidet.

Litteratur

- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996): *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company, USA.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genre and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barnett, R. (1997): A knowledge strategy for universities. I: Barnett, R & Griffin, A. (ed): *The end of knowledge in higher education*. London: Cassel
- Bottrup, P. (2001a): Læringsrum og arbeidsvilkår. *Tidsskrift for arbeidsliv* nr. 2 2001, s. 53-71
<http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/2artikel.aspx?itemID=65>
- Bottrup, P. (2001b): *Læringsrum i arbeidslivet. Et kritisk blik på Den Lærende Organisation*. Fredrikberg: Forlaget Sociologi, Samfundslitteratur
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985) (ed): *Reflection: turning experience into learning* London: Kogan Page
- Burnard, P. (2002): *Learning human skill. An experimental and reflective guide for nurses and health care professionals* 4th ed. Oxford: Butterworth-Heinemann
- Czarniawska, B. (1994): *The proces of Organizing*. Working Paper Series, Institute of Economic Research, Lund: Lunds Universitet
- Choo, C. W. (2002): Sensemaking, Knowledge Creation, and Decision Making: Organizational Knowing as Emergent Strategy. I: Choo, C. W. & Bontis, N. (ed): *The Strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. Oxford: Oxford University Press. <http://choo.fis.utoronto.ca/OUP/Chap5/default.html>
- Dalfelt, S., Heide, M og Simonsson, C. (2001): Organisationskommunikation – ett forskningsfält på framväxt. *Nordicom Information*, 23(2): 77–86.
<http://www.soc.lu.se/nok/Organisationskommunikation.pdf>
- Damgaard, Irena og Nørrelykke, Helle (2001): *Den personlige samtalen: en introduksjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Dewey, J. (1966): *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press
- Dysthe, Olga (1996): “Læring gjennom dialog” – kva inneber det i høgare utdanning? I: Dysthe, Olga (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen
- Ellström, Per-Erik (1992): *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet : problem, Begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm, Publica
- Hoel, T. L. (2004): Dialogen i ”fleksibel” rettleiing. I: Fritze, Y. m.fl. (red): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hornstrup, C. og Loehr-Petersen, J. (2003). *Appreciative Inquiry en konstruktiv metode til positive forandringer*. København: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag
- Hustad, W. (2004): *Tilrettelegging for læring*. Forelesning leiarsamling Servicestudiet, Førde, 16.09.04
- Høyrup, S. og Bottrup, P. (2004): *Bæredygtighed på arbejdspladsen. Refleksion og læring i arbejdet*. København: Landsorganisationen i Danmark, (LO)
<http://www.ild.dk/consortia/workplacelearning/files/sustainable/doc/da/file>
- Illeris, K.(2000): *Læring – aktuell læringsteori I spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag/ Oslo: Gyldendal Akademisk

- Johnsen, B. (1999): *Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg når jeg ser?» Oppmerksomhet, observasjon, tilbakemelding*. Skriftserie for yrkespedagogikk nr 1/99, Høgskolen i Akershus.
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning*. Englewood Cliffs, Prentice Hall
- von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000): *Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press
- Lauvås P. og Handal G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk
- Mezirow, J. et.al (1990): *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc
- Molander, B. (1993): *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Nilsen, M. og Mäkitalo, Å. (2004): Att överbrygga "vi" och "dom" – om konsten att ta andras perspektiv i samtal om organisationsförändring. I: Jernström, E og Säljö, R (red): *Lärande i arbetsliv och var dag*. Jönköping: Brain Books
- NOU 2004:13: *En ny arbeids- og velferdsforvaltning. Om samordning av Aetats, trygdeetatens og sosialtjenestens oppgaver*.
- Polanyi, M. (1967): *The tacit dimension*. London : Routledge & Kegan Paul
- Reynolds M. (1998): Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, vol 29 (2), s 183-200
- Rolf, B (1991): *Profession, tradition och tyst kunnskap : en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension* Gyttorp: Nya Doxa, 1991
- Ryle, G. (1949): *The concept of mind*. London: Hutchinson
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action* New York: Basic Books
- Vaage, S (2001): Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: Georg Herbart Mead og John Dewey om læring. I: Dysthe, O (red): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlag.
- Watzlawick, P. et al (1967): *Pragmatics of human communication. a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxe.s* New York: Norton