



**EUREKA
Digital
6-2006**

Kompetanseutviklingsprogram i offentlig sektor – dokumentasjon av en modell

eksemplifisert ved
”Kompetanseutviklingsprogram for virksomhetsledere i kommuner
ved omorganisering til to-nivå-modell”

Gunnar Ottesen, Høgskolen i Tromsø, avdeling for ingeniørfag
Øystein Ballo, Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning

2005



EUREKA DIGITAL 6-2006
ISSN 0809-8360
ISBN-13: 978-82-7389-097-9
ISBN-10: 82-7389-097-X

Innhold

1	Introduksjon	3
2	Bakgrunn	5
2.1	Bakgrunn for Lenvik-prosjektet	5
2.2	Lenvik kommune.....	6
2.3	Studiemodellen – faglig tilnærming	7
3	Utvikling av studieprogram.....	9
3.1	Modell for kvalitetsstyring av studieprogrammet	11
3.2	Om organisering av studiemodulene	13
3.3	Personellressurser – arbeids- og ansvarsfordeling	14
4	Aktørenes hovedoppgaver ved planlegging og gjennomføring av programmet	16
4.1	Oppdragsgivers oppgaver (Lenvik kommune).....	16
4.2	Leverandørens oppgaver (Høgskolen i Tromsø).....	19
5	Progresjon.....	22
5.1	Progresjon i faglig fordypning	22
5.2	Progresjon i kognitivt nivå	22
5.3	Progresjon i utvikling av felles forståelse av kommunens situasjon.....	23
5.4	Progresjon fra læring på individ-/gruppenivå til organisasjonsnivå	26
6	Eksempler på utvikling av problemstillinger egnet for å nå læringsmål.....	29
7	Evaluering av samlinger, moduler og studieprogram	35
8	Avslutning	38
	Vedlegg 1. Studieplan	39
	Vedlegg 2. Problembaserte læringsopplegg (PBL) vs. tradisjonelle fagbaserte undervisningsopplegg.....	46
	Vedlegg 3. Elektronisk klasserom.....	50
	Vedlegg 4. Sluttevalueringsrapport fra studieprogrammet	54

1 Introduksjon

Målgruppa for denne rapporten er ledere i offentlig sektor med ansvar for kompetanseutvikling på ulike nivåer, spesielt ledelsesutvikling i kommunene. Videre retter rapporten seg mot aktører som arbeider med kompetanseutvikling i offentlig sektor. En tredje målgruppe er arbeidsgiverorganisasjoner i det offentlige som bistår kommunene i tariffspørsmål. Rapporten anviser en mulig framgangsmåte for å ivareta kravene i Hovedavtalens § 7 på en systematisk måte.

Rapporten dokumenterer en modell som i praksis har vist seg å fungere godt overfor en kommune i endring. Modellen ble utviklet av Høgskolen i Tromsø som grunnlag for et kompetanseutviklingsprogram for virksomhetsledere i Lenvik kommune i perioden 2002-2004. Modellen kombinerer formell utdanning og kompetanseutvikling i (den kommunale) organisasjonen og forutsetter visse organisatoriske rammer. Modellen kan kopieres helt eller delvis av andre kompetansetilbydere, men må modifiseres til den konkrete situasjonen som en aktuell oppdragsgiver (kommune) befinner seg i.

Begrepe kompetanseutviklingsprogram (sett fra oppdragsgivers side) og studieprogram (sett fra leverandørens side) brukes om hverandre i rapporten.

Rapporten dokumenterer planlegging og gjennomføring av et tverrfaglig kompetanseutviklingsprogram rettet mot kommunale virksomhetsledere med økonomi- og personalansvar for egen virksomhet.

Som tittelen antyder, er denne rapporten en dokumentasjon. Kildegrunnlaget er i hovedsak skriftlige og digitale dokumenter utviklet i forbindelse med planlegging og gjennomføring av det konkrete programmet. Rapporten er deskriptiv i sin form og inneholder i liten grad forsøk på analyse og drøfting. Den er derfor svært begrenset når det gjelder faglige referanser. Det faglige referansegrunnlaget for prosjektet vil likevel framgå underveis.

Begrepsbruken vil bære preg av prosjektets tverrfaglige perspektiv i den forstand at det benyttes begrep og uttrykk fra ulike faglige tradisjoner. Prosjektets tilknytning til kvalitetsstyring vil kanskje likevel være det som mest tydelig avspeiles i terminologien som er brukt. Vi forsøker å gjøre begrepsmessige avklaringer der vi finner dette nødvendig.

Hensikten med rapporten er å gi et bilde av bakgrunn, planlegging, forløp og evaluering av hele prosjektet. Ut fra dette er rapporten disponert slik:

Kapittel 1 og 2 beskriver bakgrunnen for rapporten.

Kapittel 3 beskriver summarisk teorigrunnlaget bak den problembaserte lærings-/undervisningsmodellen som ble lagt til grunn for studieprogrammet.

Kapittel 3 beskriver grunnlaget for utviklingen av studieprogrammet.

Kapittel 4 beskriver ansvars- og oppgavefordelingen mellom kommunen som oppdragsgiver og høgskolen som leverandør av studieprogrammet.

Kapittel 5 beskriver studieprogrammets oppbygning med hensyn til progresjon i forhold til faglig fordypning, kognitivt nivå, etablering av felles forståelsesgrunnlag samt progresjonen fra læring på individ-/gruppenivå til læring på organisasjonsnivå.

Kapittel 6 gir eksempler på utvikling av praksisrelaterte eksamensoppgaver i et PBL-opplegg for å utfordre studentene i dybden i problemløsning knyttet til eget praksisfelt.

Kapittel 7 dokumenterer evalueringsopplegget som ble utviklet i tilknytning til studieprogrammet.

Vedlegg 1 dokumenterer produkt- og prosess-spesifikasjonen for studieprogrammet, dvs. Studieplanen.

Vedlegg 2 utdyper det faglige grunnlaget for problembasert læring (PBL).

Vedlegg 3 gir nærmere dokumentasjon av opplegget for bruk av elektronisk læringsverktøy (LMS).

Vedlegg 4 dokumenterer sluttevalueringsresultatene etter endt studieprogram.

2 Bakgrunn

Utdannings- og forskningsdepartementets VOX-senter ga i perioden 2002-2004 økonomisk støtte til et voksenopplæringsprogram rettet mot virksomhetsledere i Lenvik kommune i tilknytning til at kommunen hadde omorganisert fra en tradisjonell administrativ etatsmodell til en to-nivåmodell fra 1. februar 2002.

Lenvik kommune valgte i tilknytning til omorganiseringen å samarbeide med Høgskolen i Tromsø om et kompetanseutviklingsprogram for de nye virksomhetslederne med et omfang tilsvarende 60 studiepoeng, dvs. et fullt studieår.

Resultatene fra gjennomføringen av studieprogrammet var såpass vellykket at Høgskolen ble anmodet å søke om "spredningsmidler" fra VOX-senteret som blant annet administrerer "Kompetanseutviklingsprogrammet" (KUP-programmet) med prosjektmidler rettet mot voksenopplæringsmarkedet. Søknad om midler til et "spredningsprosjekt" for å dokumentere modellen(-e)/tilnærmingen som ble utviklet overfor Lenvik, ble utformet av Høgskolen i Tromsø og behandlet av styret for Kompetanseutviklingsprogrammet, som fant å ville støtte "spredningsprosjektet" økonomisk.

Som et ledd i "spredningsprosjektet" inngår denne rapporten som dokumentasjon av modellen(-e) som ble brukt overfor Lenvik kommune med sikte på at modellen (-e) skal kunne

- dupliseres overfor andre kommuner
- tas i bruk av andre høgskoler
- spres til andre kommuner via ulike nettverk som for eksempel kommunenes arbeidsgiverorganisasjon

2.1 Bakgrunn for Lenvik-prosjektet

En rekke utviklingstrekk (internasjonalisering, globalisering, liberalisering, effektivisering, markedsorientering, digitalisering, informasjonsdeling m.m.) har ført til at virksomheter både innen offentlig og privat sektor i dag må forholde seg til mindre stabile rammebetingelser enn tidligere. For å make dette må både ledere og medarbeidere være i stand til å tilpasse virksomheten til endrete rammebetingelser innenfor knappe tidsrammer. Ofte krever situasjonen omorganisering med tilhørende omfordeling av arbeids- og ansvarsoppgaver blant medarbeiderne. I tillegg kreves individuelle ferdigheter av medarbeiderne samt ferdigheter til å arbeide i team for at organisasjonen skal nå sine mål. Dette krever økt kompetanse, herunder evne til kritisk refleksjon om grunnlaget for egen virksomhet. Disse kravene berører samtlige ansatte.

For å tilpasse seg denne utviklingen har myndighetene de senere årene i økende grad anvendt rammestyrt i kombinasjon med systemkontroll i stedet for detaljregulering gjennom lov- og forskriftsverk. Dette forplanter seg i styringsstrukturen ved at ansvaret fordeles på flere enn tidligere.

Innenfor kommunal sektor har denne utviklingen vært tydelig de senere årene, der en rekke kommuner har valgt å gå over til en ny administrativ styringsmodell med to nivå ("flat struktur") – en strategisk ledelse med overordnet koordineringsansvar og en

virksomhetsledelse med økonomi- og personalansvar koblet til klart avgrensede virksomheter. Denne omorganiseringen oppleves svært forskjellig i involverte kommuner, og dels er det også uenighet internt om i hvor stor grad man har lyktes. Lenvik kommune sier selv at de har lyktes og tilskriver mye av årsaken til dette at de - parallelt med overgang til sin nye organisasjonsmodell - valgte å gjennomføre et omfattende kompetanseutviklingsprogram med obligatorisk deltakelse for samtlige ledere i kommunen. Kompetanseutviklingsprogrammet ble utformet og gjennomført av fagpersoner fra Høgskolen i Tromsø. I noen grad ble det også engasjert fagfolk utenfra innenfor spesielle fagområder som høgskolen ikke selv hadde kompetanse til å dekke.

2.2 Lenvik kommune

Lenvik kommune hadde per 31.12.2003 11.107 innbyggere og er tredje største kommune i Troms etter Tromsø og Harstad. Både Tromsø og Harstad har omorganisert fra en tradisjonell administrativ etatsmodell til en ny to-nivåmodell med en strategisk ledelse som nivå 1 og ledere for virksomheter/enheter som nivå 2.

Lenvik kommunes politiske ledelse vedtok formelt å innføre en ny administrativ styringsmodell basert på to administrative styringsnivå med virkning fra 1. februar 2002. For kommunens del innebar dette en helt ny styringsstruktur med en strategisk ledelse bestående av tre kommunalsjefer samt rådmannen (nivå 1) med overordnet totalansvar for oppfølging av kommunens lovpålagte oppgaver samt øvrige politisk pålagte oppgaver. I tillegg fikk 45 virksomhetsledere (nivå 2) økonomi- og personalansvar for hver sin virksomhet. 4 av de 45 virksomhetene er støtteenheter (økonomi, personal, forvaltning, kundetorg). For å bidra til de nye virksomhetsledernes ivaretagelse av sine nye ansvarsområder, gjennomførte kommunen i forkant av omorganiseringen en kartlegging av virksomhetsledernes kompetansebehov i den nye situasjonen.

Kartleggingen ble foretatt som et ledd i kommunens delprosjekt "Administrativ forenkling". På grunnlag av resultatene fra kompetansekartleggingen vurderte kommunen ulike kompetanseutviklingstiltak og valgte til slutt å innhente tilbud på et kompetanseutviklingsprogram med et omfang tilsvarende en årshet (60 studiepoeng) ved en høyere undervisningsinstitusjon.

Kommunen innhentet tilbud fra ulike kompetansetilbydere, deriblant Høgskolen i Tromsø. I løpet av våren 2002 ble avtale inngått mellom Høgskolen i Tromsø og Lenvik kommune om utvikling og gjennomføring av et kompetanseutviklingsprogram som matchet kommunens behov. På grunnlag av Lenvik kommunes kompetansekartlegging ble det gjennomført flere drøftingsmøter mellom kommunen og høgskolen. Disse dannet i sin tur grunnlag for at høgskolen utarbeidet en studieplan som ble godkjent av Høgskolestyret 26. august 2002 (jf. vedlegg 1).

Gjennomføringen av kompetanseutviklingsprogrammet startet opp høsten 2002 med finansiell støtte fra Kompetanseutviklingsprogrammet i regi av VOX-senteret. Formell kontraktspartner overfor VOX-senteret i tilknytning til hovedprosjektet var Lenvik kommune, med Høgskolen i Tromsø som tredjepartsleverandør av det spesifiserte kompetanseutviklingsprogrammet.

2.3 Studiemodellen – faglig tilnærming

I arbeidet med utvikling av studieplan sto Høgskolen i Tromsø overfor en situasjon der 45 virksomhetsledere i en kommune skulle gjennomføre et felles kompetanseutviklingsprogram.

Virksomhetslederne var karakterisert med

- en aldersmessig spredning fra 25 til 60 år
- stor spredning i yrkeserfæringsgrunnlag
- stor spredning i formell utdanning på høyere nivå, fra ingen utdanning på høyskole-/universitetsnivå til mangeårig universitetsutdanning (hovedfag)
- stor spredning i faglig bakgrunn (pleie og omsorg, hjemmehjelp, barnehage, servicetorg, økonomi, sosialtjenester, teknisk etat, plan- og bygning, m.m.)
- spredning i ledererfaring, fra ingen erfaring til lang erfaring og fra små enheter til store enheter

Det var en klar rammebetingelse for programmet at opplæringen skulle skje i nær tilknytning til deltakernes daglige arbeid og ta utgangspunkt i kommunens aktuelle utfordringer. Opplegget skulle sikre at deltakerne både fikk trening i å øve opp individuelle ferdigheter og ferdigheter knyttet til det å arbeide i team/grupper. Av de 45 virksomhetslederne var det i utgangspunktet bare et fåtall som kjente hverandre og hadde samarbeidet tidligere.

Det var videre viktig for kommunen at programmet måtte ta sikte på at organisasjonen selv skulle kunne fortsette sin kompetanseutvikling som en ”lærende organisasjon” etter at kompetanseutviklingsprogrammet var avsluttet. Programmet måtte følgelig også fokusere på det å sette deltakerne i stand til å ”lære å lære”.

Et tradisjonelt fagbasert undervisningsopplegg med stor grad av formidling fra fagfolk til studentene ville vanskelig kunne møte dette utgangspunktet, verken når det gjelder kommunens behov eller utfordre lederne i tilstrekkelig grad. Som en følge av dette ble det besluttet å organisere opplegget som en kombinasjon av studium og prosjekt. Prosjektperspektivet skulle sikre forankring i forhold til kommunens utfordringer og aktiv deltakelse fra lederne (studentene). Som tilnærming til studiet valgte vi å ta utgangspunkt i en didaktisk tilnærming basert på prinsippene i det som går under betegnelsen ”problembasert læring” (PBL).

En problembasert tilnærming skiller seg betydelig fra tradisjonelle fagbaserte undervisningsopplegg og ivaretar også flere elementer som er sentrale i et prosjekt. Det var særlig to grunner til at dette perspektivet ble valgt i denne sammenheng:

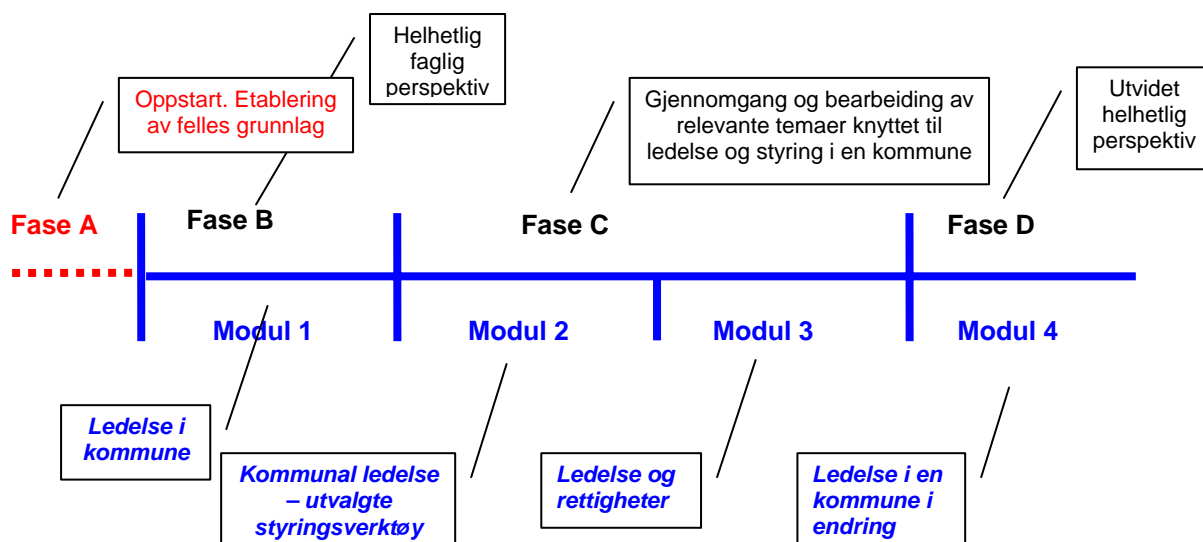
- PBL gir større muligheter for ”skreddersøm” enn et tradisjonelt fagbasert opplegg. Det er basert på at læringsarbeidet tar utgangspunkt i konkrete problemer/utfordringer, og opplegget er mer fleksibelt og kan lettere justeres i takt med endringer som måtte oppstå underveis.
 - PBL forutsetter aktiv utforskning fra studentenes side, der ulike arbeidsmetoder skal tas i bruk. Dette ga rom for trening i individuell og teambasert problemløsning og arbeid med relevante produkter.
-

Prosjektet og studieplanen ble basert på tilpasset bruk av PBL, idet det også var andre hensyn å ivareta. Det viktigste var at kompetanseutviklingsprogrammet skulle inngå som en vesentlig del av omstillingsarbeidet i kommunen. Ut fra dette ble hele prosessen organisert som et felles utviklingsprosjekt, der sentrale elementer fra en organisasjonsutviklingsprosess (OU-prosess) ble bygd inn. I tillegg var kommunen opptatt av å utvikle et felles grunnlag for ledelse av kommunen. I den sammenheng ble det lagt vekt på metoder som bidro til klargjøring av ulikheter, motsetninger og uenighet som basis for utvikling av felles forståelsesgrunnlag for kommunens ledelse. Som et sentralt grunnlag for hele tilnærmingen ble det lagt stor vekt på systematisk erfaringsbearbeiding og evaluering som grunnlag for endringsarbeid.

I et eget vedlegg har vi redegjort nærmere for noen sentrale trekk ved PBL. Her kommenteres også hvordan prosjektet i Lenvik kommune knyttes til dette perspektivet. Det er bl.a. lagt vekt på å vise hvordan emnestrukturen i et PBL-opplegg ble utformet konkret for Lenvik kommune og hvordan konkrete problemstillinger for Lenvik kommune dannet utgangspunkt for fordypnings- og eksamensoppgaver (jf. vedlegg 2).

3 Utvikling av studieprogram

Med utgangspunkt i den valgte tilnærmingen ble det lagt opp til en progresjon i studieløpet gjennom en forfase (A) og tre hovedfaser (B-D). I tillegg ble studieprogrammet (fasene B-D) strukturert i fire jevnstore moduler à 15 studiepoeng, jf. figur 3.1.



Figur 3.1: Studieprogrammets progresjon og modulstruktur

Strukturen vektlegger sammenheng mellom modulene (helhet i studiet) og ivaretar ”spiralprinsippet”, dvs. muligheten til å stadig komme tilbake til sentrale forhold med fornyet perspektiv. Oppstartfasen er svært viktig for å etablere et felles utgangspunkt for en langvarig, felles prosess. Deltakerne fikk her anledning til å drøfte opplegget ut fra egne behov og forventninger og foreslå justeringer. Videre ble det etablert felles ”kjøreregler”, som bl.a. skulle dekke behovet for endringer underveis. Fase B og D ivaretar både et helhetlig perspektiv og sammenheng i studiet. I fase B ble forholdet mellom delene (ulike virksomheter og fagområder) og helheten (kommune og kommunesektor) fokusert som et grunnlag for mer spesifikk bearbeiding av temaer knyttet til ulike fagområder i fase C. Fase D knytter sammen delene i lys av fase B og videreutvikler dette i et endringsperspektiv. Her vektlegges også å legge grunnlag for videre oppfølging og implementering i kommunen. Modulinndeling og temavalg i fase C er gjort på grunnlag av kommunens egne behovsvurderinger før prosjektstart.

I figur 3.2 gis en detaljert oversikt over temafordeling innenfor denne strukturen. Det vises ellers til studieplanen (vedlegg 1).

<p>Fase A Oppstart</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klargjøring av aktuelle utfordringer i samarbeidskommunen(e) • Kommunen(e)s behov – konsekvenser for innhold og arbeidsmåter • Problembasert læring (PBL) og gjensidig evaluering som tilnærming – presentasjon og bearbeiding • Aktørenes roller – ”kontrakt” • Praktiske forutsetninger • IKT-verktøy – grunnleggende innføring
<p>Modul 1 – Ledelse i kommune</p> <p>Kommunen som forvaltningsenhet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forvaltningens prinsipielle oppbygning og sentrale arbeidsoppgaver • Administrativ og politisk styring • Forvaltning og innbyggere • Virksomhetsledelse – mellom service, demokrati og forvaltning • Virksomhetsledelse – mellom samordning og autonomi <p>Kvalitet – kompetanse – samhandling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Styringsutfordringen i offentlig virksomhet • Kvalitetskriterier og metoder for kvalitetsstyring • Personalet som kompetanseresurs • Psykososialt og organisatorisk arbeidsmiljø • Omstilling og arbeidsmiljø • Kvalitetsarbeid som integrerende ledelse
<p>Modul 2 – Kommuneledelse – utvalgte styringsverktøy</p> <p>Kommunal økonomi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunal økonomi – begreper og prinsipper • Kommunal økonomi – finansiering og inntektssystem, oppbygging og virkemåte • Økonomistyring – perspektiver, lovgrunnlag og forskrifter • Økonomistyring – økonomiplanlegging, budsjettering, regnskap, analyser, rapportering <p>Saksbehandling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lovgrunnlag og regelverk • Forvaltningsaker – parter og rettigheter • Klagebehandling <p>Forhandlinger – kommunikasjon for problemløsning og samarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forhandlinger i lys av andre problemløsningsformer i kommunal organisasjon • Parter og roller i forhandling og samarbeid • Faser i forhandlingsprosessen • Oppfølging
<p>Modul 3 – Ledelse og rettigheter</p> <p>Arbeidsrett</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yrkeslovgivning og avtaleverk i offentlig sektor • Individuell arbeidsrett • Personalsaker • Kollektiv arbeidsrett • Særlige forhold i kommunene <p>Helse, miljø og sikkerhet (HMS)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lovverk, krav, rettigheter og forebygging • Oppgaver, ansvar, myndighet og organisering • Stress, mestring, utbrenthet • Sykefravær • Fysisk arbeidsmiljø <p>Personalleidelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalplanlegging og kompetanseutvikling • Rekruttering • Medarbeidersamtaler • Konfliktbehandling
<p>Modul 4 - Ledelse i en kommune i endring</p> <p>Utvikling og endring</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grunnleggende begrepsavklaring • Behovet for endring • Forholdet mellom endring og stabilitet • Endring og usikkerhet – motstand mot forandring <p>Styrte endringsprosesser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prosjektarbeid, utviklingsarbeid, organisasjonsutvikling • Planlegging, gjennomføring og styring av endringsprosesser • Faser og roller • Implementering i organisasjonen <p>Utvikling av endringsberedskap</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisasjonslæring og individuell læring • Personalet som endringsagenter • Tre betingelser for læring: Kommunikasjon – kompetanse - konflikt • Erfaringslæring – kompetanseutvikling integrert i daglig virksomhet • Utvikling av læringsmiljø – dynamikk og struktur • Teamutvikling og teambasert lederskap • IKT – nye muligheter for samhandling og delegering • Omsetting av kompetanse til ”resultater”

Figur 3.2: Emner Lenvik kommunes kompetanseutviklingsprogram

Emnene i de ulike modulene er knyttet opp mot kommunens egen kravspesifikasjon¹ og strukturert fra fagansvarliges side slik at programmet som helhet får en naturlig/logisk progresjon. Andre kommuner vil kunne ha andre behov som igjen vil resultere i en annen emnefordeling og progresjon enn vist i figur 3.2.

Rapporten dokumenterer i det videre planleggingsprosessen bak studieprogrammet og hvordan ulike enkeltaktiviteter ble styrt av programkoordinatorene under gjennomføringen av programmet. Rapporten legger i det videre liten vekt på å dokumentere ulike teorielementer.

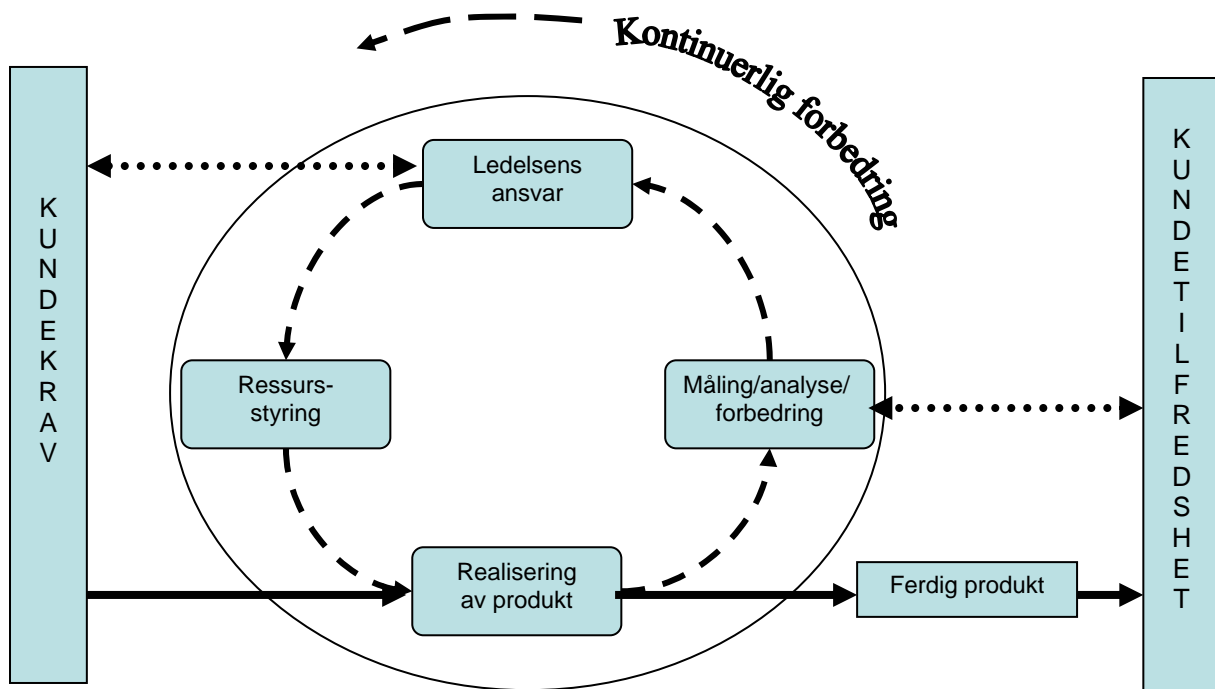
3.1 Modell for kvalitetsstyring av studieprogrammet

For å anskueliggjøre et konkret og mye brukt verktøy for kvalitetsstyring, ble deltakerne gjort kjent med grunntrekkene i ISOs standard for kvalitetsstyring. Sentrale begrep i ISO-modellen ble drøftet i forhold til offentlig sektor, og selve studieprogrammet ble brukt som illustrasjon av hvordan et slikt verktøy kan anvendes. Dette er vist nedenfor. Selv om begrepene ikke alltid er like vanlig å anvende i det offentlige, ble de benyttet i sammenhenger der meningsinnholdet var avklart og drøftet. Nødvendigheten av tilpasset begrepsbruk ble likevel understreket.

I tråd med modellen var det, sett fra leverandørens/høgskolens side som ansvarlig kompetansetilbyder, nødvendig å sikre en viss grad av tilfredshet hos studentene for at opplegget som helhet skulle bli vellykket og studentenes forventninger bli innfridd. Prosessmodellen som ISO-9000:2000-standardene foreskriver, ble brukt som grunnlag for arbeidet med planlegging, gjennomføring, evaluering og kontinuerlig forbedring av studieprogrammet. En av grunnene til at denne ble trukket fram, er at den til en viss grad har samme hovedtrekk som andre evalueringsmodeller basert på erfaringsbearbeiding, f. eks. enkel-/dobbeltsløyfet- deuterolæring, som ble benyttet i andre prosess-sammenhenger. Modellen har også klare fellestrekk med Lenviks kommunes egen lederplakat, som er basert på prinsippene i balansert målstyring.

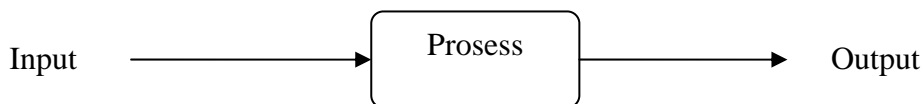
For å anskueliggjøre arbeidsmetoden, vil prosessmodellen først bli presentert kort.

¹ Dette begrepet vil bli benyttet som betegnelse på innholdet kommunen ønsket bygd inn i kompetanseutviklingsprogrammet ut fra behovskartleggingen som ble gjennomført i forkant.



Figur 3.3: *Prosessmodellen som ISO 9000:2000-standardene legger til grunn for styring av kvaliteten på et produkt (vare- eller tjenesteleveranse)*

Prosessmodellen er generell (generisk) og kan anvendes på enhver virksomhet som produserer et produkt (vare/tjeneste). Forenklet kan prosessen illustreres slik:



Tjenesteleverandøren/høgskolen skal gjennomføre en total prosess som går ut på å planlegge, framstille og levere en kundetilpasset undervisningstjeneste i henhold til en kravspesifikasjon fra en oppdragsgiver. Output fra prosessen er undervisningstjenesten og input til prosessen er kravene som framgår av kravspesifikasjonen (bestillingen).

For å styre hovedprosessen med å framstille undervisningstilbudet, spesifiserer ISO-9000:2000-standardene at en organisasjon må styre følgende 5 delprosesser for å sikre at kundetilfredshet oppnås:

- 1) Ledelsens ansvar (de ansvarlige for tjenesteleveransen, dvs leverandøren/høgskolen, må fastlegge en kvalitetspolitikk med tilhørende kvalitetsmål, definere ansvars- og oppgavefordelingen i tilknytning til leveransen, drive ressursplanlegging og framskaffe nødvendige/riktige ressurser i forhold til produksjonen, sikre at leveransen går som planlagt samt iverksette

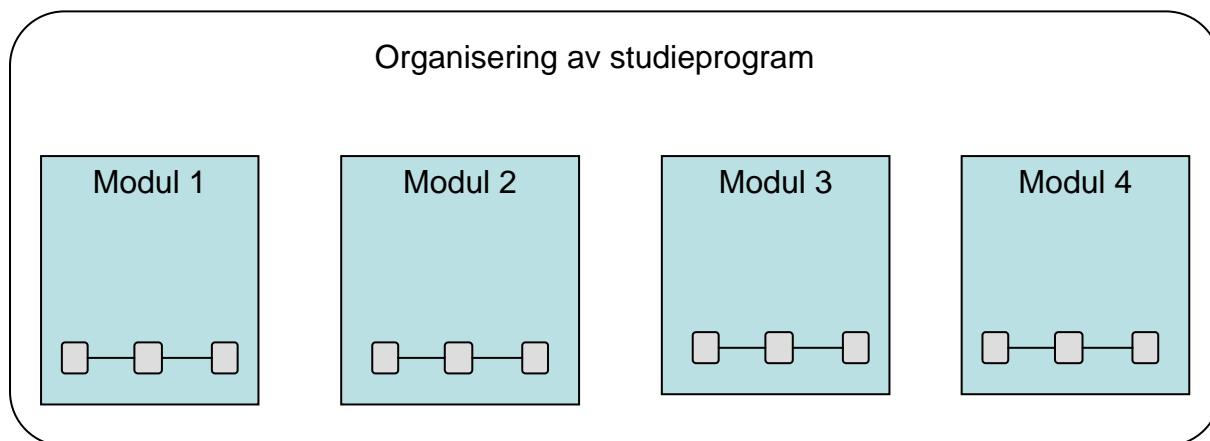
forbedringstiltak på grunnlag av målinger² når analyser viser at dette er nødvendig)

- 2) Ressursstyring (leverandøren/høgskolen må drive ressursplanlegging, framskaffe nødvendige materialer, infrastruktur og personell med riktig kompetanse i forhold til leveransen som skal gis)
- 3) Realisering av produkt (leverandøren/høgskolen må gjennomføre leveransen/undervisningstilbudet i henhold til plan og i samsvar med kravspesifikasjonen)
- 4) Måling, analyse og forbedring (leverandøren/høgskolen må systematisk måle hvorvidt studentene (oppdragsgiver) er tilfredse etter hvert som undervisningen/læringen skrider fram, analysere måledataene og iverksette tiltak for å rette opp feil og forbedre tilbudet der dette er for dårlig)
- 5) Kontinuerlig forbedring (leverandøren/høgskolen må hele tiden vurdere det totale styringssystemet for tjenesteproduksjonen og justere dette i takt med endringer i ytre og indre rammebetingelser)

Det opprinnelige utgangspunktet for tjenesteleveransen var kommunens kravspesifikasjon. Kommunens kravspesifikasjon ble i neste omgang omgjort av høgskolen som leverandør til en produkt- og prosessspesifikasjon i form av en studieplan som ble formelt godkjent i henhold til regler i universitets- og høgskoleloven.

3.2 Om organisering av studiemodulene

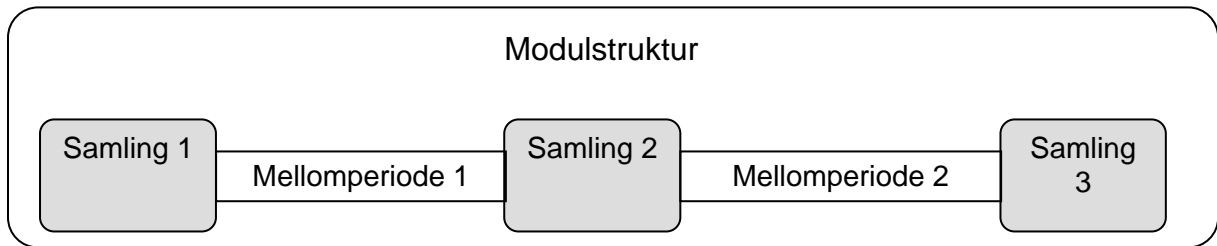
Studieprogrammet ble - som nevnt - modulert i fire jevnstore moduler à 15 studiepoeng, med en tidsprogresjon på én modul per semester. Studieprogrammet hadde dermed en varighet på to år.



Figur 3.4: Programstruktur med 4 moduler à 15 studiepoeng

² I offentlig sammenheng vil begrepet måling være forbundet med en rekke faglige og praktiske problemer. Vi fastholder begrepet her, men etter presisering av at det har et vidt meningsinnhold, som bl.a. innbefatter indikatorer som i liten grad er etterprøvable.

Hver modul ble igjen bygd opp omkring tre samlinger, hvilket innebar to mellomperioder som vist i figur 3.5. Til hver modul ble det lagt opp til et nettbasert forarbeid og etterarbeid.



Figur 3.5: Modulstrukturen med 3 samlinger og 2 mellomperioder per modul

Samlingene ble strukturert i fire økter à ½ dag. Etter ønske fra oppdragsgiver skulle samlingene starte onsdager etter lunsj og avslutte fredager ved lunsj, noe som selvsagt kan tilpasses på annen måte ut fra situasjonsavhengige ønsker/behov.

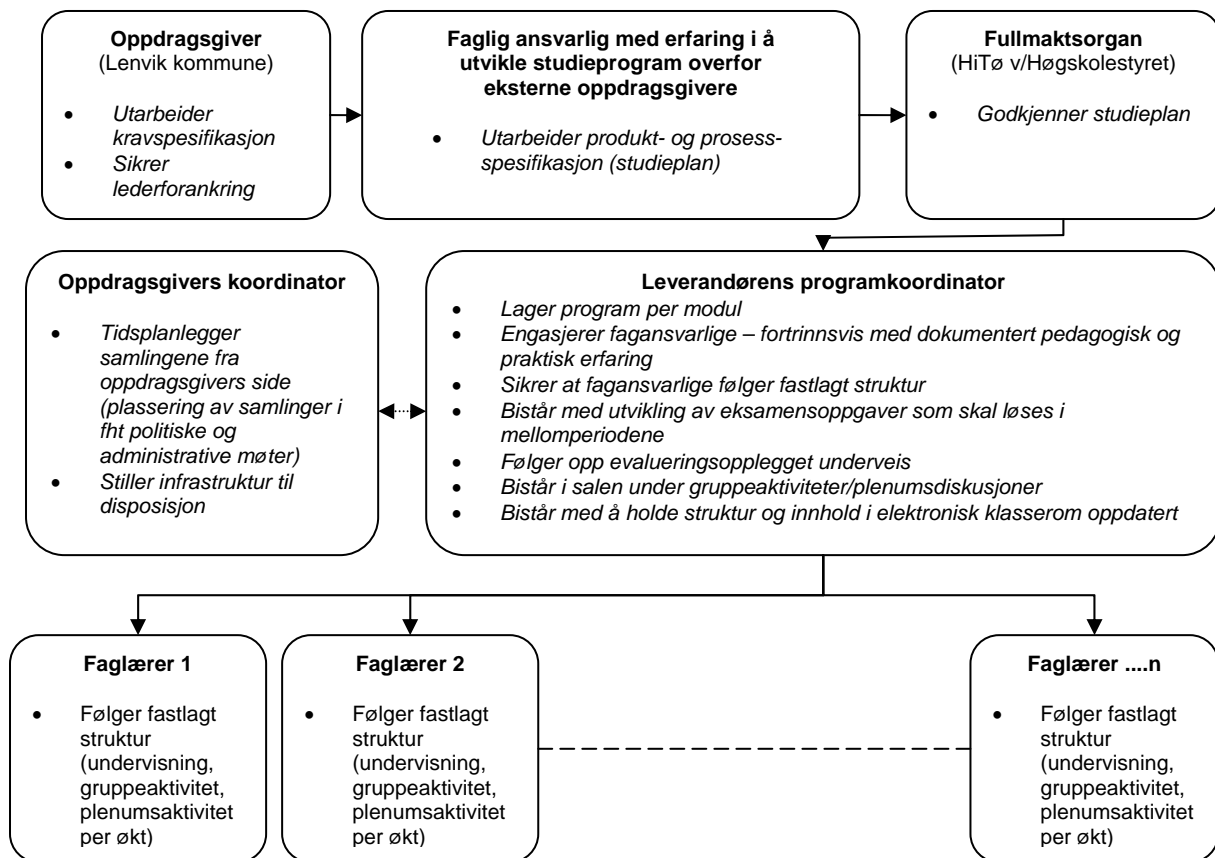
Onsdag	Torsdag	Fredag
	<ul style="list-style-type: none"> •Undervisning •Gruppearbeid •Plenum 	<ul style="list-style-type: none"> •Undervisning •Gruppearbeid •Plenum
	Lunsj	
<ul style="list-style-type: none"> •Undervisning •Gruppearbeid •Plenum 	<ul style="list-style-type: none"> •Undervisning •Gruppearbeid •Plenum 	

Figur 3.6: Strukturering av samlingene i 4 økter à ½ dag

For å sikre variasjon i undervisningsformene ble hver økt strukturert med tre hovedelementer: forelesning, gruppearbeid og ulike plenumsaktiviteter. I tillegg ble kontinuitet mellom samlingene sikret ved at ett hovedtema som ble presentert på en samling ble fulgt opp av bearbeiding i mellomperioden og på samlingen etter.

3.3 Personellressurser – arbeids- og ansvarsfordeling

Planlegging og gjennomføring av studieprogrammet involverer ulike aktører. Siden programmet gir formalkompetanse i form av studiepoeng for deltakere som avlegger eksamen, må programmet godkjennes av det organet ved institusjonen som har fullmakt til å foreta formell godkjenning, dvs Høgskolestyret. Figur 3.7 illustrerer hvilke hovedaktører som er involvert på ulike trinn under planlegging, organisering og gjennomføring av programmet.



Figur 3.7: Hovedansvars- og arbeidsfordeling mellom involverte parter

Med et tverrfaglig studieprogram som skulle løpe over en to-årsperiode, var det nødvendig å organisere studietilbudet med en ansvarlig programkoordinator for å sikre at helheten i tilbudet ble ivaretatt overfor studentene. I prosjektet ble dette kravet ivaretatt ved at det ble utpekt en ansvarlig koordinator for hver modul. I utgangspunktet var det ønskelig med samme koordinator gjennom hele studieprogrammet, men dette lot seg ikke realisere av praktiske grunner overfor Lenvik kommune. Koordineringsansvaret ble derfor fordelt på to fagpersoner som hadde koordineringsansvar for 2 moduler hver. Den ene av de to koordineringsansvarlige fulgte imidlertid hele studieløpet og deltok aktivt i gjennomføringen av samlingene. De to hadde tett kontakt, slik at helheten ble godt ivaretatt selv med to koordinatorene. Det inngikk i koordinatorenes ansvar å følge opp nødvendig administrativt arbeid i tilknytning til avvikling av den enkelte modul med unntak av kontraktsfestede regnskapsmessige forhold mellom leverandør og oppdragsgiver.

4 Aktørenes hovedoppgaver ved planlegging og gjennomføring av programmet

Som tidligere omtalt, var det viktig å legge til rette for at programmet både ble en individuell læreprosess for deltakerne og et bidrag til utvikling av kommunens lederskap. Dette lå til grunn for arbeidet med å klargjøre aktørenes oppgaver i planleggings- og gjennomføringsfasen. Nedenfor omtaler vi dette nærmere for de to hovedaktørene, oppdragsgiver og leverandør.

4.1 Oppdragsgivers oppgaver (Lenvik kommune)

Det ble som allerede nevnt lagt vekt på at oppdragsgiver ikke bare skulle formulere et generelt oppdrag, men utvikle detaljerte krav med utgangspunkt i egen behovsanalyse og følge dette opp gjennom aktive bidrag fra toppledelsen under planlegging og gjennomføring. Videre var det naturlig at kommunen sørget for praktisk tilrettelegging for gjennomføring både med tanke på infrastruktur og deltakernes arbeidssituasjon.

Utvikling av kravspesifikasjon

Ved planleggingen av kompetanseutviklingsprogrammet vurderte oppdragsgiver (Lenvik kommune) sitt kompetansebehov i lys av ulike rammebetingelser. Gjeldende Hovedavtale § 7 som kommunen er forpliktet til å følge, har blant annet følgende formulering:

”Den enkelte kommune har et ansvar for å kartlegge og analysere kommunens kompetansebehov. På bakgrunn av kartleggingen utarbeides det en plan for gjennomføring av kompetansehevede tiltak. Kommunen og den enkelte arbeidstaker har hver for seg og i fellesskap et ansvar for å ivareta kompetanseutviklingen.”

Det var imidlertid ikke Hovedavtalens betingelser som var avgjørende for at kommunen valgte å igangsette et større kompetanseutviklingsprogram. Endringer i ytre rammebetingelser hadde over tid ført til at kommunen foretok en radikal endring i styringsstrukturen ved å omorganisere fra en tradisjonell administrativ etatsmodell til en to-nivåmodell, med en strategisk ledelse bestående av rådmannen og tre kommunalsjefer som nivå 1 og 45 ledere med økonomi- og personalansvar for hver sin virksomhet som nivå 2. Av de 45 virksomhetslederne var det bare et fåtall som tidligere hadde ledererfaring. For å støtte implementeringen av den nye organisasjonsmodellen, fattet kommunestyret vedtak om at samtlige virksomhetsledere måtte gjennomgå et omfattende lederopplæringsprogram.

Forut for omorganiseringen til en to-nivå-kommune, hadde ulike tverrfaglig sammensatte prosjektgrupper arbeidet med delprosjekter med sikte på administrativ forenkling på ulike områder. En av prosjektgruppene hadde som særskilt mandat å vurdere kommunens kompetansebehov i lys av den nye organisasjonsmodellen. Resultatene som denne gruppa kom fram til, ble dokumentert i egen rapport og utgjorde senere hovedgrunnlaget for utvikling av en kravspesifikasjon (behovsbeskrivelse) for et kompetanseutviklingsprogram for de nye virksomhetslederne fra kommunens side. I tillegg inngikk resultatene fra de øvrige prosjektgruppene som grunnlag. Kompetanseutviklingsprogrammet hadde på denne måten forankring hos deltakerne ved at disse på selvstendig grunnlag hadde vurdert hvilke emner som skulle inngå i kommunens kravspesifikasjon.

Tilrettelegging av infrastruktur for gjennomføringen av samlingene

I henhold til avtalen som ble inngått mellom oppdragsgiver og leverandør, hadde oppdragsgiver alt ansvar for å stille lokaler for samlingene med nødvendige fasiliteter til disposisjon. I starten skjedde dette ved at oppdragsgiver leide lokaler hos Studiesenteret på Finnsnes. Disse lokalene var ikke optimal, noe som kom tydelig fram ved midtveisevalueringen under modul 1. Det ble besluttet å flytte undervisningen til kommunestyresalen. Etter oppgradering av denne fra oppdragsgivers side, med montering av lerret og videokanon, fungerte det hele tilfredstillende for de øvrige modulene.

Det var videre oppdragsgivers ansvar å sikre at samtlige deltakere hadde tilgang til PC med muligheter for Internett-tilkoping slik at de kunne nyttiggjøre seg av læringsressursene i det elektroniske klasserommet. Denne delen av infrastrukturen manglet for enkelte deltakere fra starten av, men kom på plass i løpet av første modul. Situasjonen ble avhjulpet i starten fra leverandørens side ved at alle deltakerne fikk utlevert læringsmateriellet i papirversjon inntil tilgangen til PC/Internett var ordnet for samtlige.

Sikring av lederforankring under planlegging og gjennomføring

I utgangspunktet er systematisk kompetanseutvikling av medarbeidere en del av arbeidsgiveransvaret, jf. AML.

Ved innleie av ekstern fagbistand til et internt kompetanseutviklingsprogram vil det alltid foreligge en risiko for at tredjepart/leverandør kan undergrave den ansvarlige administrative ledelsens autoritet. For å sikre implementering i etterkant er det derfor spesielt viktig at overordnet administrativ (strategisk) ledelse stiller seg bak intensjoner og innhold i opplegget. Dette krever løpende oppdatering og engasjement fra ledelsens side både i forhold til innhold og prosess. Synlig tilstedeværelse på samlingene er også viktig for å vise vilje til oppfølging overfor virksomhetslederne.

I vår sammenheng fikk dette også betydning fordi

- kompetanseutviklingsprogrammet hadde som mål å bidra til et felles forståelsesgrunnlag hos samtlige virksomhetsledere
- det var viktig med tanke på oppfølging at strategiske ledelse kunne fange opp synspunkter og meninger som virksomhetslederne tilkjennega under samlingene
- det i en organisasjon med mange nye ledere er av stor betydning for disse ”å se og bli sett” av sine overordnede.

Strategisk ledelse i kommunen var seg meget bevisst sitt lederansvar og sørget hele tiden for å være representert fysisk på samlingene. Både rådmannen og kommunalsjefene prioriterte å være til stede på samlingene så sant dette var mulig, og der samlingene kolliderte med andre aktiviteter for ledelsen, ble det likevel organisert slik at minst en fra strategisk ledelse kunne delta på samlingene. Programkoordinatorene fulgte opp det som her er sagt ved bevisst å gi ”rom” for innspill fra strategisk ledelse.

Rådmannen innførte videre på selvstendig grunnlag som fast punkt på agendaen at samtlige virksomhetsledere skulle utfordres til å holde et innlegg i form av ”ord-for-dagen” eller et kunstnerisk innslag de første minuttene før programstart hver morgen. Dette ble gjennomført konsekvent, med mange velfunderte og gjennomarbeidede bidrag, som fikk gode

tilbakemeldinger fra deltakerne. Samlet representerte dette (både bidragene og selve rutinen) et verdifullt bidrag til utviklingen av et felles grunnlag. Videre avsluttet rådmannen hver samling med en oppsummering, der det ble pekt på sentrale forhold av betydning for kommunen i tilknytning til emnene som var behandlet.

Hver modul ble dessuten avsluttet ved at strategisk ledelse inviterte samtlige deltakere til sosialt samvær, der deltakerne ble utfordret til å bidra med underholdningsinnslag med strategisk ledelse i spissen for det hele. Strategisk ledelse støttet således helhjertet opp under kompetanseutviklingsprogrammet både under planleggings- og gjennomføringsfasen og bidro spesielt til å skape fellesskapsfølelse blant virksomhetslederne.

Et ekstra moment i tilknytning til lederforankringen av kompetanseutviklingsprogrammet var at også den politiske ledelsen, representert ved ordføreren, prioriterte å være til stede på samlingene og delta aktivt i bearbeidningen av de ulike temaene. Forholdet mellom politisk og administrativt nivå, som var en sentral dimensjon i programmet, ble på denne måten godt illustrert.

I løpet av to-årsperioden som studieprogrammet varte, utviklet det seg et godt tillitsforhold mellom strategisk ledelse og programkoordinatorerne, der interne forhold i tilknytning til kompetanseutviklingsprogrammet kunne avklares på en uformell og fortrolig måte.

Siden eksamensproduktene som virksomhetslederne ble evaluert ut fra var relatert til praktisk problemløsning innad i virksomhetene, vurderte dessuten programkoordinatorerne hele tiden hvorvidt det ville være av verdi for strategisk ledelse å få tilgang til eksamensproduktene (som i utgangspunktet kun er tilgjengelige for oppdragsgiver). Eksamensproduktene inneholdt mye informasjon om hvordan virksomhetslederne vurderte ulike problemstillinger som de bearbeidet i periodene mellom samlingene og som var av verdi for oppdragsgiver å ha kjennskap til. I enkelte tilfeller ble eksamensproduktene gjort tilgjengelige for strategisk ledelse etter at samtlige deltakere hadde fått muligheten til å reservere seg på forhånd. Ingen deltakere reserverte seg mot at strategisk ledelse skulle få tilgang til eksamensbesvarelsene.

Lederforankringen av kompetanseutviklingsprogrammet var således godt ivaretatt under hele studieprogrammet og representerte ikke spesielle utfordringer verken hos oppdragsgiver eller leverandør.

Tidsplanlegging

Lenvik kommune ønsket å sikre at samtlige 45 virksomhetsledere fikk felles opplæring. Dette medførte at kompetanseutviklingsprogrammet måtte planlegges på overordnet nivå i kommunen slik at tidspunktene for samlingene ikke kolliderte med politiske og administrative møter. Samtidig måtte tidspunktene for samlingene passe for programkoordinator og aktuelle faglærere. Tidsplanleggingen skjedde ved at programkoordinator i god tid meldte inn mulige tidspunkt (for programkoordinatorerne og de fagansvarlige) til oppdragsgiver (kommunen v/strategisk ledelse) som så fastsatte tidsplanen. Det var et krav fra programkoordinatorerne at samlingene skulle legges med minimum 4 ukers mellomrom, slik at det ble rom for fordypningsarbeid i periodene mellom samlingene.

For å sikre en god ledelsesforankring hos oppdragsgiver (kommunen) var det også nødvendig at tidsplanleggingen tok hensyn til at strategisk ledelse kunne være til stede på selve samlingene. Koordinert tidsplanlegging var derfor avgjørende.

4.2 Leverandørens oppgaver (Høgskolen i Tromsø)

Som leverandør av studieprogrammet hadde høgskolen ansvar for oppfølging av følgende hovedoppgaver:

- Utvikling og godkjenning av studieplan (produkt- og prosessspesifikasjon)
- Detaljplanlegging av hver modul (detaljert program over innhold i samlingene)
- Ressursplanlegging (skaffe fagansvarlige – fortrinnsvis med dokumentert pedagogisk og praktisk erfaring og sikring av at de fagansvarlige fulgte fastlagt struktur)
- Utvikling og gjennomføring av eksamensopplegg for evaluering av studentenes kunnskaper (eksamensoppgaver og sensurering)
- Utvikling av evalueringsopplegg for løpende evaluering av studieprogrammet
- Veiledning av studenter og fagansvarlige

Utvikling og godkjenning av studieplan

Utgangspunktet for utvikling av en produkt- og prosessspesifikasjon i form av en studieplan var basert på en kartlegging av oppdragsgivers kompetansebehov. Oppdragsgiver hadde på forhånd gjennomført en slik kartlegging og resultatet av kartlegginga forelå i form av sju prosjektrapporter som høgskolen fikk tilgang til.

Basert på informasjonen som lå i prosjektrapportene utarbeidet høgskolen så en studieplan som ble formelt godkjent av høgskolens fullmaktsorgan (høgskolestyret) i samsvar med universitets- og høgskolelovens krav.

Detaljplanlegging av modulene

Forut for oppstart av hver modul ble det utviklet et detaljert program som alle involverte (programkoordinator, fagansvarlig og deltakerne) hadde å forholde seg til.

Detaljprogrammene ble publisert løpende i det elektroniske klasserommet som var opprettet i tilknytning til studieprogrammet. Deltakerne var selv ansvarlige for å laste ned all nødvendig informasjon etter hvert som denne ble publisert. For å sikre at de emnene som oppdragsgiver anså som mest relevante ble godt dekket, opprettet oppdragsgiver en faggruppe bestående av fire personer som hadde en rådgivende funksjon overfor programkoordinatoren. Fra oppdragsgivers side deltok rådmannen, en kommunalsjef og to virksomhetsledere i faggruppa. Det ble avholdt ett møte mellom programkoordinator og faggruppa per modul.

Ressursplanlegging

Arbeidet med å skaffe kompetente fagansvarlige innenfor de ulike temaene var en krevende oppgave. Ansvar for å utføre denne oppgaven lå på de to programkoordinatorene, som begge hadde bred erfaring. Et hovedkriterium for valg av undervisningsansvarlige var at fagpersonell som skulle undervise innen enkelttema både måtte ha pedagogisk bakgrunn og praktisk erfaring fra aktuelle emneområder. Den høye graden av tverrfaglighet som studieprogrammet inneholdt totalt, medførte at mange fagansvarlige måtte involveres. Tre fagansvarlige var involvert i modul 1, tre nye i modul 2 og ytterligere to nye i modul tre, mens de to programkoordinatorene avviklet modul 4 uten ytterligere fagansvarlige. I alt var 8 fagansvarlige involvert gjennom studieprogrammet inklusive de to programansvarlige. Det var et mål å begrense antallet fagansvarlige under gjennomføringen av studieprogrammet i

størst mulig grad. Innenfor emner der programkoordinatorene ikke fant egnete fagpersoner, valgte koordinatorene flere ganger selv å stå for undervisningen.

Eksamens- og sensureringsopplegg

Eksamensopplegget ble i grove trekk fastlagt gjennom studieplanen og inngikk dermed som en rammebetingelse som programkoordinatorene og de fagansvarlige måtte forholde seg til under gjennomføringen. Det ble i samarbeid mellom programkoordinatorene og de fagansvarlige utarbeidet 4 individuelle eksamensoppgaver og fire gruppeeksamensoppgaver i samsvar med studieplanen.

Parallelt med at studentene fikk presentert eksamensoppgavene, ble det informert om vurderingsuttrykkene som sensorene ville bruke ved karakterfastsettingen. I tillegg ble det gitt informasjon om den enkelte students rettigheter til å be om begrunnelse for karakter og til å klage over karakteren. I løpet av hele studieprogrammet ba to studenter om begrunnelse for karakter på en individuell eksamensoppgave, en gruppe ba om begrunnelse for karakter på et gruppeeksamensprodukt og en student rettet formell klage på karakteren på en individuell oppgave og fikk omsensur som endte med uendret karakter.

Den høye graden av tverrfaglighet innebar at flere eksterne sensorer måtte involveres under evalueringen av eksamensproduktene. De eksterne sensorene måtte alle oppfylle høgskolens formelle krav til sensorer (minimum høgskolelektorkompetanse eller tilsvarende) og ha formalkompetanse innen de aktuelle eksamenstemaene. Kompetente ekstersensorer ble engasjert fra andre universitet og høgskoler, i samsvar med universitets- og høgskolelovens bestemmelser.

Evalueringsopplegg for studieprogrammet

For å sikre studenttilfredshet og oppfyllelse av oppdragsgivers kravspesifikasjon, var det nødvendig å utvikle et omfattende evalueringsopplegg. Evalueringsopplegget ble i stor grad utviklet av programkoordinatorene parallelt med framdriften, etter hvert som koordinatorene registrerte et forbedringspotensial. Evalueringsopplegget er dokumentert gjennom egne evalueringsrapporter.

Veiledning av studenter og fagansvarlige

Et sentralt element i et problembasert lærings-/undervisningsopplegg er å la studentene få tilgang til veilederressurs under arbeidet med problemløsning. I et læringsmiljø der deltakerne skal skaffe seg kompetanseutvikling via problemløsning knyttet opp mot eget praksisfelt, ligger forholdene vel til rette for at kollegaveiledning kan fungere. Kollegaveiledning vil også være formålstjenlig med henblikk på å sette organisasjonen i stand til å "lære-å-lære" (læring på organisasjonsnivå i motsetning til læring på individnivå) som var et av målene studieprogrammet skulle tilrettelegge for å nå. Forut for oppstart av modul 1 ble det derfor lagt inn som en forutsetning at deltakerne i den grad de trengte veiledning, først skulle søke hjelp innen egen gruppe, dernest kontakte øvrige ressurspersoner i egen organisasjon og til slutt rette henvendelse til programkoordinatorene eller de fagansvarlige dersom de sto fast. Denne arbeidsforutsetningen syntes å fungere bra under studieprogrammet. Begge programkoordinatorene opplevde et moderat antall henvendelser om veiledning i løpet av programmet. Programkoordinatorene la stor vekt på å gi raske tilbakemeldinger ved henvendelser fra studenter.

Hver gang nye fagpersoner ble involvert i tilknytning til undervisning av nye enkelttema, sørget programkoordinatorene for at fagpersonene fikk informasjon om hovedstrukturen de skulle følge. Den valgte strukturen med en tredeling per økt med undervisning, gruppearbeid og plenumsdiskusjon, var noe deltakerne tilkjennega at de ønsket, framfor ren lærerundervisning. For å sikre studenttilfredshet, ble det derfor presisert overfor samtlige fagpersoner at det skulle leveres ressursforelesninger med sikte på å gi deltakerne oversikt og helhetsperspektiv over et emneområde samt gruppeoppgaver der deltakerne ble utfordret til å arbeide med sentrale problemstillinger innen det aktuelle emneområde relatert til praksis i kommunen. Resultatene fra gruppearbeidene skulle så presenteres av gruppene i plenum og danne gjenstand for plenumsdiskusjon/meningsutveksling som et ledd i arbeidet med å skape en felles forståelsesplattform for virksomhetslederne i kommunen.

Elektronisk klasserom

I tilknytning til gjennomføringen av studieprogrammet, ble det besluttet at alt undervisningsmateriale, all veiledning, all oppgaveinnlevering, all informasjon etc. skulle utveksles via et ”elektronisk klasserom” som samtlige kursdeltakere fikk tilgang til via innlogging med brukernavn og passord.

Høgskolen i Tromsø anvender ”Classfronter” (CF) som sitt læringsadministrasjonssystem. Ved kursstart ble det opprettet eget elektronisk klasserom for studieprogrammet. Forut for modul 1 fikk samtlige deltakere en grunnleggende innføring i hvordan de kunne utnytte CF i sitt læringsarbeid.

Det er gjort nærmere rede for detaljene i dette i vedlegg 3.

5 Progresjon

Skjematisk kan progresjonen i studieopplegget beskrives langs ulike dimensjoner som progresjon i

- faglig fordypning
- kognitivt nivå
- felles forståelse av kommunens situasjon
- læring fra individnivå til organisasjonsnivå

5.1 Progresjon i faglig fordypning

Et studieopplegg over to år gir i utgangspunktet gode muligheter til å sikre at studentene oppnår en god faglig fordypning. Praktiske forhold begrenser imidlertid disse mulighetene i betydelig grad. For det første skal studentene studere parallelt med at de utfører sitt daglige arbeid, alle i fulle stillinger. Dernest er undervisningen konsentrert om tre samlinger per modul, der hver modul tar opp flere nye emner. Mulighetene for faglig fordypning for den enkelte ligger derfor først og fremst i selvstudium i periodene mellom samlingene, i tilknytning til selvstendig problemløsning i mellomperiodene, samt i tilknytning til løsning av eksamensoppgaver.

Utforming av problemstillinger som studentene skal bruke mellomperiodene til å fordype seg i, samt eksamensoppgavene, blir derfor en sentral og kritisk aktivitet fra fagansvarliges side for å sikre faglig fordypning. Eksempler på problemstillinger som ble utarbeidet er dokumentert senere i rapporten. Med to mellomperioder per modul, begrenses mulighetene av praktiske grunner til faglig fordypning til to emner per modul. De fagansvarlige kan selvfølgelig lage tverrfaglige oppgaver som tester studentenes forståelse på tvers av flere emner, men dette vil i så fall gå på bekostning av faglig fordypning innen enkeltemner.

En ytterligere ramme for studieprogrammet var at studentene skulle oppøve både individuelle ferdigheter i problemløsning, samt ferdigheter i å løse problemer ved å arbeide i team. For å kunne evaluere begge disse ulike ferdighetene, ble det besluttet at hver modul skulle teste studentenes kunnskaper/ferdigheter i form av ett gruppe-eksamensprodukt og ett individuelt eksamensprodukt. For å oppnå eksamenskarakter i en modul, måtte studentene gjennomføre og bestå både gruppeeksamen og individuell eksamen. Oppdragsgiver (Lenvik kommune) ønsket imidlertid at kun gruppe-oppgavene skulle være obligatoriske og lot det være opp til deltakerne å avgjøre hvorvidt de også ville avlegge individuell eksamen, samtidig som samtlige ble oppfordret sterkt til å avlegge begge eksamenene. For de ulike modulene var det henholdsvis 32, 32, 28 og 30 av i alt 49 deltakere som avla individuell eksamen. I gjennomsnitt leverte derfor ca. 35 % av deltakerne kun fire gruppeoppgaver i løpet av studieprogrammet, mens de resterende ca. 65 % leverte fire gruppeoppgaver og fire individuelle oppgaver. Dette forholdet, at deltakerne sto fritt i forhold til individuell eksamen, kunne også representere en begrensende ramme med tanke på fordypning, men siden så mange som 2/3 av deltakerne gjennomførte fullt eksamensprogram, var dette i praksis lite merkbart.

5.2 Progresjon i kognitivt nivå

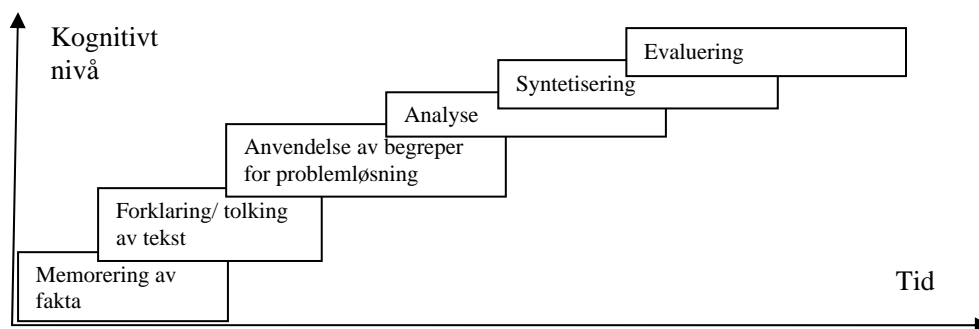
I et PBL-opplegg er vi opptatt av at deltakerne skal settes i stand til å nå høyere ordens læringsmål eller oppnå ferdigheter som krever forståelse på ulike kognitive nivå. Flere

pedagoger har arbeidet med gruppering av læringsmål i kognitive nivåer. Mest kjent er kanskje Blooms taksonomi.

Blooms kognitive nivåer	Studentaktivitet
6. Evaluering	Kunne vurdere noe på grunnlag av oppgitte kriterier
5. Syntetisering	Kunne lage noe nytt eller originalt av oppgitte komponenter
4. Analyse	Kunne bryte et materiale ned i komponenter for å se på forholdet mellom eller hierarki av ideer
3. Anvendelse	Kunne bruke begreper eller prinsipper for å løse problemer
2. Forståelse	Kunne forklare eller tolke betydningen av et materiale
1. Kunnskap	Huske fakta, uttrykk, begreper, definisjoner og prinsipper

Figur 5.1: Blooms kognitive nivåer

Figur 5.1 illustrerer de ulike kognitive nivåene som Bloom definerte og hva som karakteriserer hvert nivå. Nivåene 1-3 er lavere ordens nivåer og nivåene 4-6 høyere ordens nivåer. Siktemålet ved PBL er nettopp å sette studentene i stand til å nå høyere ordens nivå, noe som innebærer at studieprogrammet også bør teste studentenes evne til å analysere problemstillinger samt evaluere eget/andres arbeid.



Figur 5.2: Blooms kognitive nivåer

For å teste deltakernes ferdigheter på ulike høyere ordens kognitive nivåer ble det utformet eksamensoppgaver der deltakerne ble utfordret i å:

- analysere ulike problemstillinger
- evaluere et arbeid

Testing av studentenes evne til å evaluere et arbeid ble bl. a. formalisert ved at studieplanen definerer to av eksamensproduktene som vurderingsdokumenter. Under den praktiske gjennomføringen ble disse eksamenene lagt til henholdsvis modul 3 (gruppevurdering) og modul 4 (individuell vurdering).

5.3 Progresjon i utvikling av felles forståelse av kommunens situasjon

Studieprogrammet var lagt opp slik at dette skulle bidra til å skape et felles forståelsesgrunnlag for kommunens situasjon og et grunnlag for å utvikle en felles plattform

for ledelse av kommunen. Formålet var at lederne over tid skulle bli i stand til å opptre internt og eksternt med en felles oppfatning av/holdning til hvor Lenvik kommune står og hvor Lenvik kommune vil, herunder felles erkjennelse av nødvendigheten av uenighet og motsetning mellom ulike aktører.

Utvikling av et felles forståelsesgrunnlag krever at deltakerne er trygge på hverandre. Slik trygghet kan kun opparbeides gjennom kommunikasjon og ved samarbeid i grupper over tid. For å oppnå dette, og for å sikre at prosessen fikk tilstrekkelig forankring i ledergruppa, var det nødvendig å sette av tilstrekkelig tid til selve prosessen. Arbeidet med å etablere et felles forståelsesgrunnlag ble derfor fokusert allerede innledningsvis i modul 1, men hovedarbeidet måtte legges til slutten av studieprogrammet, altså modul 4. Diskusjoner og meningsutvekslinger i løpet av de tre første modulene har vært med å danne utgangspunkt dette hovedarbeidet.

Med dette som utgangspunkt ble prosessen organisert som et fasedelt opplegg i seks faser, hvorav den første pågikk i de tre første modulene, mens fasene 2-4 ble gjennomført i løpet av de to siste samlingene i den avsluttende modulen. Basert på resultatene fra fasene 1-4 skulle så oppdragsgiver selv gjennomføre fasene 5 (endelig utforming av det felles forståelsesgrunnlaget/plattformen) og 6 (implementering av plattformen) etter studieprogrammet slutt.

Det fasedelte opplegget ble beskrevet i et notat som følger:

Prosess for utarbeiding av momentliste for felles plattform.

Utgangspunktet for dette er at ledergruppa selv har bestemt at vi før avslutning av modulen skal ha lagt et godt grunnlag for utarbeidelse av felles plattform. Det forutsettes at ledergruppa som kollektiv har ansvar for dette arbeidet.

Arbeidet gjennomføres i faser:

1. Forberedende diskusjon og meningsutveksling
2. Bred presentasjon med ulike innfallsvinkler
3. Vurdering og prioritering
4. Konkretisering av prioriterte områder
5. Planlegging av hvordan plattformen skal implementeres og følges opp, herunder fordeling av ansvar
6. Gjennomføring og oppfølging

Det kan være ulike måter å gjennomføre alle disse fasene på, og hver av dem krever involvering av grupper av de ansatte på ulik måte. Det kan selvsagt vurderes hvor tidlig man burde trekke med øvrige ansatte. Her vil vi legge til grunn at ledergruppa arbeider med de fire første fasene og at andre grupper ikke trekkes systematisk inn før i fase 5 og 6. *Dette må imidlertid avgjøres av ledergruppa selv (på førstkommende samling).*

Ut fra dette gjennomføres fasene slik:

Fase 1 må i stor grad regnes som gjennomført, iallfall i ledergruppa, i form av de diskusjoner og meningsutvekslinger som har inngått som del av lederutdanninga så langt.

På samling 2: Fase 2 og 3. Dessuten felles beslutning om når andre grupper av ansatte skal trekkes med.

På samling 3: Fase 4, samt oppstart av fase 5.

Etter samling 3: Fase 5 (sluttføres) og fase 6.

Ut fra dette legger vi opp til at de som innleder til diskusjon på **samling 2** forbereder seg ut fra det som skal være innholdet i fase 2 og fase 3. De gruppene som har framlegg av muntlig produkt (A-gruppene) vil samlet til en viss grad dekke innholdet både i fase 2 og 3 og dermed være innlegg til felles drøfting.

De andre gruppene (altså B-gruppene) skal på fritt grunnlag presentere innfallsvinkler de mener er viktige og som de dermed vil prioritere. B-gruppens framlegg vil samlet dermed dekke fase 2 og være innlegg i forhold til fase 3. Fase 3 vil vi følge opp gjennom felles plenumsdiskusjon etter framlegget fra B-gruppene.

B-gruppens framlegg skal være ganske kort (5-10 minutter) og ha form som en momentliste med kommentarer. Framleggene vil delvis kunne dekke det som A-gruppene presenterer og delvis være andre tilnærminger. Dette gjør ingenting. Vi forholder oss til det konkret på samlinga. Når det gjelder valg av tilnærminger, er den eneste avgrensing vi gjør nå at vi forutsetter at alle holder seg innenfor den lista over utfordringer som ble utarbeidet på samling 1 (se egen oversikt under fagstoff). Fase 3 vil vi også dekke gjennom felles plenumsdiskusjon etter framlegget fra B-gruppene.

På samling 3 fokuseres altså fase 4 og til dels fase 5. Føringene for A-gruppene blir knyttet til disse, men det kommer vi tilbake til. De muntlige framleggene fra B-gruppene vil kanskje i noe mindre grad være bidrag til disse fasene.

Vi vil til slutt nedenfor presentere noen hjelpespørsmål knyttet til fase 2 og 3 som dere i B-gruppene kan legge til grunn dersom dere ønsker det:

Hvem skal dette være en plattform for?

Her er vel særlig to alternativer aktuelt: Enten må det gjelde alle ansatte i kommunen eller bare ledergruppa.

Hva skal plattformen bestå av?

Eksempler på hva den kan inneholde:

- Felles verdier
- Konkretisering av målsettinger
- Bestemmelser om samarbeidsformer mellom virksomhetene
- Felles forståelse for måter å arbeide på
- Konkrete rutiner
- Felles prioriteringer
- Felles føringer for interne arbeidsforhold/arbeidsmiljø
- Felles føringer for utadrettet arbeid

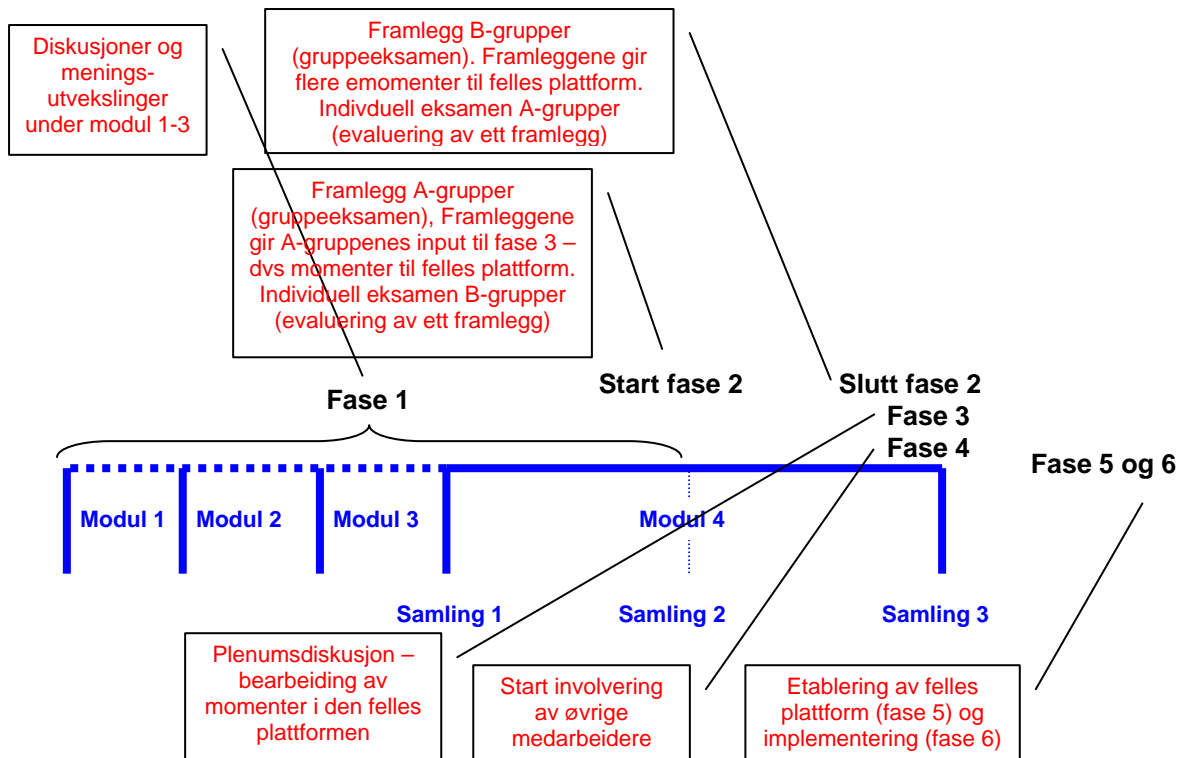
Flere forhold kan sikkert trekkes fram. Det er viktig å avklare hva av dette som skal ha "plass" innenfor plattformen og hva som ikke skal ha det?

Hva skal det endelige innholdet være og hvilken form skal det ha?

Først her er vi inne på det konkrete innholdet, som vi regner med at dere har tanker om, men vi forutsetter at dette står i forhold til valg knyttet til spørsmålene foran. Et spørsmål knyttet til dette er hva som skal være de viktigste kriterier for prioritering.

Vi understreker at dette er ment som en hjelp i den grad dere finner det "hjelpsomt". Om dere velger å ikke ta så mye hensyn til det, er det greit, men vi forutsetter at alle har et øye til fasedelinga foran. Ellers blir dette uhåndterlig.

Et forsøk på en grafisk framstilling av progresjonen i etableringen av et felles forståelsesgrunnlag er vist i figur 5.3.



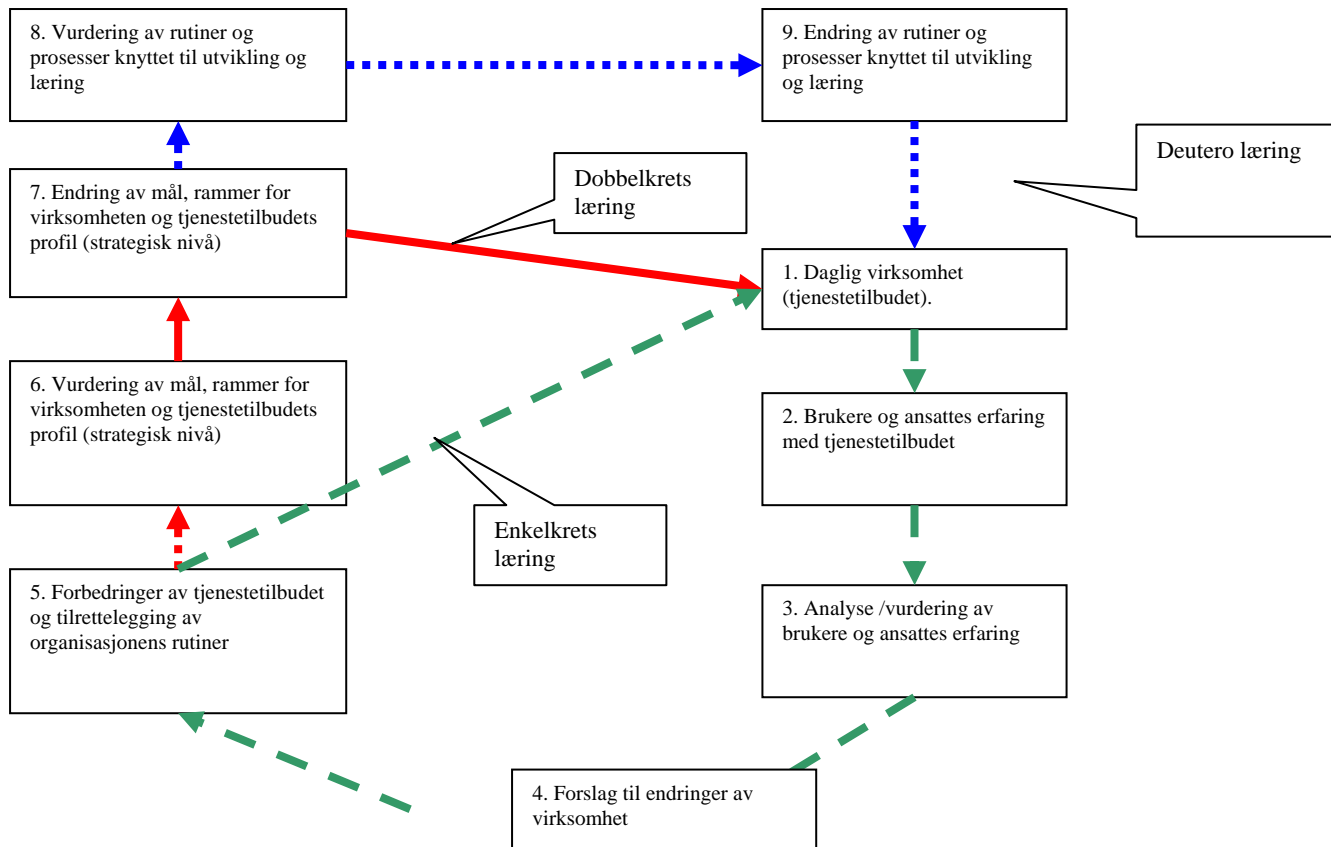
Figur 5.3: Oversikt over den fasedelte prosessen med etablering av felles forståelsesgrunnlag i løpet av studieprogrammet

5.4 Progresjon fra læring på individ-/gruppenivå til organisasjonsnivå

Et vesentlig moment ved utarbeidingen av studieplanen var å legge forholdene til rette for at læring kunne skje på organisasjonsnivå ved programmets slutt. Organisasjonen skulle settes i stand til å ”lære å lære”, eller oppnå ”bevissthet” om hva som skal til for at organisasjonen kan utvikle seg videre som en lærende organisasjon.

Mange studier har hatt som teoretisk utgangspunkt at en organisasjons samlede kompetanse tilsvarer summen av enkeltindividenes kompetanse. Kritikken mot et slikt utgangspunkt har gått på at en organisasjons kompetanse er noe mer enn summen av enkeltindividenes samlede kompetanse. Det skjer læring i en organisasjon gjennom kommunikasjon og samarbeid, og det oppstår komplementære relasjoner mellom de ulike medarbeidere som gir synergieffekter i form av kompetanseutvikling for hele organisasjonen. Samtidig utvikles medarbeidernes erfaringsgrunnlag gjennom de dynamiske prosesser som skjer innad i organisasjonen samt gjennom ekstern samhandling. Kollektiv læring er dermed noe annet enn summen av individenes læring.

Ved planleggingen av studieprogrammet ble det tatt utgangspunkt i Argyris og Schön’s modell om at læring i en organisasjon skjer på tre nivåer: enkelt-sløyfet, dobbelt-sløyfet og trippel-sløyfet (deutero-) læring. Figur 2.15 viser modellen:



Figur 5.4: Læringsnivåer i en organisasjon

Enkelkrets – tilpassende læring	
▪	Ny handling innenfor eksisterende mål
▪	Inkrementell endring
Dobbelkrets – generativ læring	
▪	Endring av mål og vilkår for enkelkrets
▪	Kan medføre radikal endring
Trippelkrets – læring om læringa (deuterolæring)	
▪	Refleksjon rundt hvordan enkelt- og dobbelkretslæring skjer i virksomheten

Gjennom hele studiet ble vekselvirkning mellom den organisatoriske og den individuelle læreprosessen vektlagt. Individets læring skaper grunnlag for nye felles erkjennelser og organisatorisk læring. Poenget er å legge rammer for denne vekselvirkningen.

Et element ved utarbeiding av eksamensopplegget var at dette skulle støtte opp under kommunens behov og bidra til å legge forholdene til rette for deuterolæring. Eksamensopplegget for modul 4 ble av denne grunn tilrettelagt med virksomhetslederne i sentrum for hele læreprosessen, med veilederstøtte fra fagansvarlige. Som eksamensprodukt skulle gruppene selv formulere en utfordring koplet mot etablering av et felles forståelsesgrunnlag og presentere dette i plenum for de øvrige deltakerne. Parallelt bestod den individuelle eksamensoppgaven i at hver kandidat vurderte ett gruppeeksamensprodukt med utgangspunkt i oppgitte kriterier. Gjennom hele studieprogrammet ble dessuten studentene henvist til å bruke hverandre i problemløsningprosessen dersom de sto fast, og bruke faglærerne som veiledere kun i siste instans. Erfaringene viste at veilederfunksjonen fra

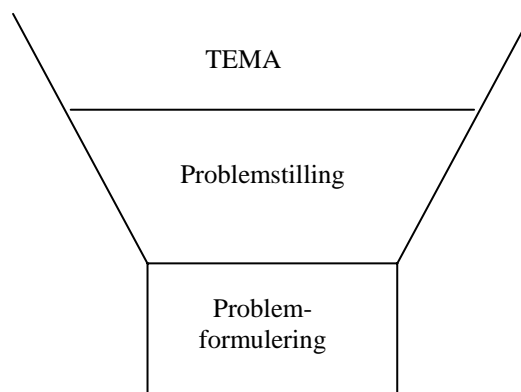
faglærer ble utnyttet i svært liten grad (kanskje i for liten grad) og at studentene stort sett brukte hverandre i problemløsningsfasen.

6 Eksempler på utvikling av problemstillinger egnet for å nå læringsmål

Arbeidet med å utvikle relevante problemstillinger i et PBL-opplegg kan være krevende. I starten er det naturlig at oppgavene i stor grad er lærerstyrt, mens studentene over tid må utfordres til selv å utvikle egne problemstillinger, relatert til eget praksisfelt og til oppgitt tema, som de skal løse på en systematisk og vitenskapelig måte.

For å strukturere dette arbeidet kan følgende tretrinnsmodell være et gunstig utgangspunkt: Vi starter på overordnet nivå med det oppgitte *tema*.

- Ut fra oppgitt *tema* gjennomføres en brainstormingsprosess der formålet er å komme fram til ulike alternative problemstillinger som kan danne et naturlig utgangspunkt for det videre arbeid.
- Dernest analyseres de problemstillingene vi kommer fram til med sikte på å velge en av problemstillingene som vi ønsker å gå videre på. Valget vi gjør skal begrunnes.
- Med utgangspunkt i det valget vi foretar, utformer vi så til slutt den konkrete problemformuleringen som skal bearbeides.



Figur 6.1: Trinnvis utvikling av problemformulering fra tema via problemstilling

I en tidlig fase i et PBL-opplegg vil det være naturlig at læreren godkjenner studentenes forslag til problemformuleringer, for å ha kontroll med at oppgavene har en ordlyd som tilfredsstillende krav vi stiller innenfor vitenskapelig tradisjon.

Vi skal i det videre gi noen eksempler på oppgaver som ble utviklet av fagansvarlige overfor Lenvik kommune og som i praksis viste seg å være godt egnet til å nå relevante læringsmål for deltakerne

Eksempel 1. Tema: Saksbehandling i henhold til forvaltningsloven

Det var et spesifisert krav i Lenvik kommunes kravspesifikasjon at virksomhetslederne skulle gis opplæring i korrekt saksbehandling i henhold til forvaltningsloven. Det var derfor naturlig å fokusere på saksbehandling i henhold til forvaltningsloven som ett fordypningsområde i løpet av studiet. Utfordringen var å definere en oppgave som utfordret samtlige

virksomhetsledere og samtidig sikret at alle nådde de definerte læringsmålene. Fordypningsoppgaven ble utviklet trinnvis i dialog mellom fagansvarlig (jurist) og programkoordinator.

Som utgangspunkt for utvikling av oppgaven ble følgende lagt til grunn: Samtlige virksomhetsledere vil på vegne av kommunen måtte behandle søknader fra rettighetshavere om ytelser som de ulike lederne har ansvar for å forvalte i tråd med gjeldende regelverk. Ytelsenes art vil variere sterkt med den virksomheten det er snakk om. Felles for alle virksomhetslederne er at de må foreta sin saksbehandling ut fra de regler forvaltningsloven foreskriver for å sikre en forsvarlig saksbehandling.

I utgangspunktet står vi her i en situasjon der oppgitt *tema* er ”Saksbehandling i henhold til forvaltningsloven”. Læringsmålet er at studentenes skal

- lære å foreta korrekt saksbehandling i henhold til forvaltningsloven.

Utfordringen blir dermed å formulere en oppgave som kan være egnet som utgangspunkt for at studentene tilegner seg kunnskaper slik at de når læringsmålet.

For Lenvik kommune med 45 virksomhetsledere med ansvar for hver sin virksomhet, var det naturlig å ta utgangspunkt i at hver virksomhetsleder skulle behandle en søknad fra en innbygger/borger om en rettighet som virksomheten forvalter (eksempler kan være: søknad om barnehageplass, søknad om hjemmehjelp, søknad om plass på aldershjem, søknad om kommunal brøyting av privat veg, søknad om godkjenning av tilbygg til privat bygg osv.). Et par av virksomhetslederne oppga at de innenfor sitt ansvarsområde ikke hadde ansvar for å ta stilling til søknader om rettigheter (fødestua og områdegeriatrisk tjeneste) idet de forvaltningsmessig var underlagt et statlig organ (Universitetssykehuset i Nord-Norge) som foresto behandlingen av slike rettighetssøknader. Disse deltakerne fikk beskjed om å behandle en søknad der de som innbyggere av en kommune søkte om en rettighet fra en vilkårlig valgt kommunal virksomhet (for eksempel kunne de søke kommunen om å få bygge et tilbygg til eget hus, om en barnehageplass e.l.) og foreta all saksbehandling i tilknytning til søknaden.

Som grunnlag for å løse fordypningsoppgaven, hadde samtlige studenter fått en to dagers detaljert gjennomgang av reglene for saksbehandling i henhold til forvaltningsloven ved kombinasjon av forelesninger og gruppearbeid samt oppgitt ressursliste med litteraturhenvisninger og nettlenger som de kunne støtte seg til i sitt arbeid med problemløsning. Hver student skulle løse oppgaven individuelt, men kunne selvfølgelig bruke hverandre som rådgivere under arbeidets gang.

For å sikre at alle studentene lærte saksgangen ved saksbehandling etter forvaltningsloven, ble følgende eksamensoppgave utarbeidet:

INDIVIDUELL EKSAMENSOPPGAVE – KOMMUNELEDELSE – MODUL 2

Rammer for oppgaven

Tema for det individuelle eksamensproduktet i modul 2 er forvaltningsrett. I denne oppgaven er vi ute etter å teste hvorvidt du er i stand til å foreta en korrekt saksbehandling i henhold til forvaltningsloven. Eksamensoppgaven skal bygges opp som en reell sak med vedlegg/brev/korrespondanse. Ved vurderingen av eksamensoppgaven vil det bli lagt vekt på at saksbehandlingen du har foretatt er formelt riktig. Alle trinnene i saksbehandlingen skal derfor framgå av oppgaven. Det vil bli lagt mindre vekt på hvorvidt resultatet av saken er ”korrekt”. Det skal konsekvent henvises til hjemmelsgrunnlag under løsning av oppgaven.

Oppgaven skal løses selvstendig. Når oppgaven er løst, skal brevet som oversendes klageorganet ha minimum 5, maksimum 10 vedlegg.

Frist for levering: Fredag 6. juni.

Oppgaven må leveres i 2 eksemplarer til Kundetorget innen kl 1200 den 6. juni 2003 eller være poststempelt senest 6. juni 2003.

Oppgaven

Les gjennom hele oppgaven før du begynner å løse denne

Virksomheten du leder skal behandle en sak der du er saksbehandler. Saken skal dreie seg om en søknad om ytelser/rettigheter fra din virksomhet (saken kan være reell eller fiktiv – i den grad saken er reell, skal saken anonymiseres). Formulér en sak som utgangspunkt for oppgaven.

Når du begynner å behandle saken, ser du at søker har oppgitt for lite fakta til at du kan ta stilling til saken. Formulér et brev der du tilskriver søker for å innhente tilleggsfakta. Det er ikke nødvendig å definere hvilke tilleggsopplysninger du trenger.

Mens du behandler saken, og før du har rukket å fatte vedtak, ser du at saksbehandlingstiden blir lengre enn 1 måned. Vis ved brev hva du gjør.

Fatt vedtak i saken (avslagsvedtak). Vedtaket skal oppfylle forvaltningslovens formkrav. Oversend vedtak med informasjon til parten.

Du blir oppringt av parten i saken innen klagefristens utløp. Parten meddeler at hun ønsker å påklage vedtaket, men trenger hjelp til å formulere klagen. Skriv en klage som tilfredsstiller forvaltningslovens formkrav til klage.

Forbered saken for videre behandling til klageinstansen.

Send til slutt saken over til klageorganet med all foranstående korrespondanse som nummererte vedlegg. Det er ikke nødvendig å legge ved vedleggene, men det skal framgå av oversendelsesbrevet hvilke vedlegg som medfølger.

32 kandidater leverte oppgaven som ble sensurert av to fagjurister. Karakterfordelingen viser resultatene fra oppgaven (gammel karakterskala fra 1 til 6 der 1 er best og 4,0 er dårligste ståkarakter, ble brukt for modulene 1 og 2):

Karakter	Antall
1,0-1,2	0
1,3-1,4	0
1,5-1,6	0
1,7-1,8	1
1,9-2,0	2
2,1-2,2	2
2,3-2,4	3
2,5-2,6	9
2,7-2,8	4
2,9-3,0	4
3,1-3,2	3
3,3-3,4	3
3,5-3,6	2
3,7-3,8	0
3,9-4,0	0
4,1- (ikke bestått)	0

Samtlige besto oppgaven. Resultatene viste imidlertid betydelige variasjoner i deltakernes evne til å foreta korrekt saksbehandling i henhold til reglene i forvaltningsloven. Tilbakemeldingen fra oppdragsgiver har imidlertid i ettetid vært at kommunen opplever langt færre klager på sin saksbehandling.

Eksempel 2. Temaene ”økonomi” og ”forhandlinger”, som begge inngikk som delemner i studieprogrammet

Kommunen anså selv emnene økonomi- og budsjettstyring samt det å kunne forhandle som sentrale fokusområder i kompetanseutviklingsprogrammet. Det var derfor naturlig å legge betydelig vekt på disse emnene på samlingene. Videre var det naturlig å utfordre studentene i å fordype seg i de samme emnene ved selvstendig arbeid i mellomperiodene.

Programkoordinator og fagansvarlig tok derfor utgangspunkt i at samtlige deltakere befant seg i følgende situasjon: Alle har økonomiansvar innenfor eget budsjett og må være i stand til å tilpasse aktivitetsnivået til vedtatt budsjett.

Opgaven ble formulert som en gruppeoppgave der hver gruppe skulle ta utgangspunkt i budsjettet for en av gruppedeltakernes virksomheter. Hver gruppe skulle så gjennomføre en brainstormingsprosess og påvise hvilket potensiale som forelå med tanke på å øke virksomhetens påvirkbare egeninntekter. Dernest skulle gruppa anvisse kostnadsreducerende tiltak som muliggjorde et budsjettkutt på inntil 5% i trinn på 1 %, dvs. gruppa skulle påvise tiltak for å oppnå kostnadsbesparelser på henholdsvis 1, 2, 3, 4 og 5%. På grunnlag av tiltakslista skulle gruppa så klargjøre et forhandlingsopplegg med strategisk ledelse. Målet for forhandlingsopplegget var å sikre et best mulig tjenestetilbud etter gjennomført kostnadskutt.

Resultatet var at samtlige grupper maktet å finne fram til besparingstiltak som muliggjorde budsjettkutt på inntil 5%. Ikke lenge etter at besvarelsene var levert, kom kommunen i den situasjon at den måtte iverksette budsjettkutt på grunn av prognoser om redusert skatteinntang i forhold til de opprinnelige budsjettforutsetningene. Tilbakemeldingen fra studentene var at eksamensoppgaven var svært nyttig for den enkelte virksomhetsleder i arbeidet med å tilpasse aktivitetsnivået på det nye foreskrevne nivået.

Resultatene fra sensureringen av de 12 gruppeoppgavene viste følgende karakterfordeling:

Karakter	Antall
1,0-1,2	0
1,3-1,4	0
1,5-1,6	0
1,7-1,8	1
1,9-2,0	1
2,1-2,2	3
2,3-2,4	3
2,5-2,6	2
2,7-2,8	2
2,9-3,0	0
3,1-3,2	0
3,3-3,4	0
3,5-3,6	0
3,7-3,8	0
3,9-4,0	0
4,1- (ikke bestått)	0

Det framgår at det er et forbedringspotensial i virksomhetsledernes kunnskaper om økonomistyring. Tilbakemeldingene fra strategisk ledelse etter det første året med ny administrativ styringsmodell, var imidlertid at samtlige virksomhetsledeere hadde vært seg sitt ansvar bevisst og forstått betydningen av å overholde eget budsjett, slik at kommunen samlet sett hadde god kontroll med økonomistyringa i overgangsåret fra gammel til ny administrativ styringsmodell. Strategisk ledelse mente i ettertid at økonomiutdanninga virksomhetsledeerne hadde gjennomgått var en viktig medvirkende årsak til at kommunen hadde maktet overgangen til ny økonomisk styringsmodell.

Eksemplene så langt illustrerer hvordan vi kan utforme oppgaver som tar sikte på å teste studentenes ferdigheter i å utøve ledelse innenfor et bestemt fagområde knyttet til egen praksis.

Tilsvarende oppgaver kan utarbeides for andre fagområder, for eksempel skal alle virksomhetene utarbeide serviceerklæringer. Virksomhetsledeerne får gjennom studieopplegget først en innføring i fagområdet kvalitetsstyring og hvordan vi utarbeider kravspesifikasjoner for å møte kunde- og myndighetskrav for den produkt-/tjenesteytingen som en vilkårlig virksomhet skal forstå. Dernest gis konkrete eksempler på hvordan serviceerklæringer utarbeides, før deltakerne utfordres til selv å utarbeide serviceerklæringer for egen virksomhet med veiledning fra lærer.

Eksempel 3. Kunne evaluere eget og andres arbeid

Et viktig element i et PBL-opplegg er å utfordre studentene med henblikk på å nå høyere ordens læringsmål, jf. Blooms kognitive nivåer. For å teste studentenes evne til å evaluere andres arbeid, ble den avsluttende eksamensoppgaven utformet som en individuell oppgave, der hver deltaker fikk i oppgave å skrive et vurderingsdokument på ca. 3 sider, der de vurderte prestasjonen til en bestemt gruppe som hadde fått i oppdrag å presentere en selvvalgt problemstilling knyttet til arbeidet med å etablere et felles forståelsesgrunnlag innenfor en ramme på 30 minutter.

Kandidaten fikk på forhånd oppgitt at framlegget fra gruppa skulle vurderes med utgangspunkt i følgende kriterier:

Kriterier ved vurderingen

I vurderingen vil det bli lagt vekt på følgende:

- 1. Innhold. Her vektlegges to komponenter:
 - a. Relevans for Lenvik kommune i forhold til den aktuelle utfordring/problemstilling*
 - b. Utvalgt fagstoff i forhold til problemstillingene**
- 2. Progresjon. Her siktes til rekkefølge og sammenheng mellom momentene og mellom valgte framstillingsformer.*
- 3. Problematisering. Som ellers forventes sjølstendig drøfting ut fra problemstillinger/utfordring og gitte/tenkte rammeforhold.*
- 4. Valg av framstillingsmåter i forhold til dette. Det bør være en sammenheng mellom innhold og form.*
- 5. Framføring. Helhetlig inntrykk og inntrykk av enkeltmedlemmenes bidrag til helheten*

Vurdert ut fra sensureringen av oppgaven der studentene ble utfordret på det høyeste kognitive nivået, var dette en oppgavetype lederne i kommunen hadde noe større problemer med å mestre. Resultatene er likevel tilfredsstillende. Av i alt 30 kandidater, fikk 21 karakteren C, 8 fikk karakteren B og 1 fikk karakteren A. Det bør likevel vurderes å styrke arbeidet med å øke ledernes bevissthet i det å være kritisk til eget og andres arbeid.

7 Evaluering av samlinger, moduler og studieprogram

I et PBL-opplegg med stor spredning i studentenes bakgrunnskunnskaper, stor aldersmessig spredning, stor spredning i studentenes erfaringsgrunnlag etc., vil det være særlig nødvendig å foreta løpende evalueringer som gjør det mulig å justere opplegget underveis.

Som vist, krever prosessmodellen som ISO-9000-standardene foreskriver, at vi foretar målinger og justerer vårt produkt med sikte på å oppnå tilfredse kunder. Basert på den høye graden av heterogenitet blant studentene, ble det besluttet å legge inn 8 ulike "målinger" i det samlede evalueringsopplegget:

1. Kartlegging av forventninger til studiet ved studiets start
2. Midtveiseevaluering under utviklingen av modul 1
3. Sluttevaluering av modul 1
4. Kartlegging av forventninger til modul 2 og 3 ved oppstart av modul 2
5. Sluttevaluering av modul 2
6. Sluttevaluering av modul 3
7. Kartlegging av forventning til modul 4 ved oppstart av modul 4
8. Sluttevaluering av hele studieprogrammet ved avslutning av modul 4.

Kartlegging av forventninger ble lagt inn på tre tidspunkt i studieprogrammet, ved studiets start, ved starten av fase C (den tematiske gjennomgangen av ulike ledelsesverktøy -modul 2 og 3), samt ved starten på fase C (modul 4), dvs like forut for hovedprosessen med å bygge et felles forståelsesgrunnlag.

En midtveiseevaluering ble lagt inn under utviklingen av modul 1 for å avdekke behovet for forbedringer. Resultatene fra denne evalueringa førte til at det ble iverksatt en rekke konkrete tiltak for å forbedre ulike ytre rammefaktorer (lysforhold, klasseromsforhold etc) som deltakerne ga uttrykk for var for dårlige.

Sluttevaluering ble gjort ved slutten av hver modul. Tilhørende sluttevalueringsrapporter ble utarbeidet og publisert løpende for deltakerne via Classfronter under studiets gang.

Sluttevalueringsskjemaet som ble brukt ble utformet særskilt for studiet og framgår som vedlegg til sluttevalueringsskjemaet etter modul 4, der resultatene fra hovedevalueringen er presentert samlet for samtlige moduler.

Basert på de løpende tilbakemeldingene ble opplegget kontinuerlig forbedret for å imøtekomme registrerte behov som deltakerne tilkjennega. Samtlige evalueringer ble foretatt ved at deltakerne fylte ut hvert sitt skjema anonymt. Forut for hver dette fikk de informasjon om at alle resultatene ville bli publisert samlet, med oppfordring om å ordlegge seg på en måte som var egnet for publisering.

Generelt lå måloppnåelsen på de ulike resultatindikatorne høyt gjennom hele studiet. Deltakerne fikk beskjed om å angi måloppnåelse for hver indikator på en skala fra 1 til 7 der 7 var best.

Følgende 8 resultatindikatorer lå til grunn for sluttevalueringene:

1. Progresjon
2. Kombinasjon av arbeidsformer
3. Kobling mot kommunens utfordringer
4. Relevans i forhold til din lederfunksjon
5. Organisering av modulen
6. Informasjon gjennom semesteret
7. Innhold – faglig nivå
8. Innfrielse av dine forventninger så langt

I tillegg ble kandidatene bedt om å vurdere enkeltelementer som skulle gi programkoordinatorene ytterligere grunnlag for justering/forbedring av opplegget underveis.

Kandidatene ble i den sammenheng bedt om å svare anonymt på følgende spørsmål:

Hvordan vurderer du fordelingen av aktiviteter på samlingene	For mye	Passelig	For lite
Forelesning			
Arbeid i grupper			
Plenumsdebatt			
Gruppeframlegg i plenum			
Hvordan vurderer du relevansen av innholdet på samlingene	Veldig bra	Bra	Mindre bra
Forelesninger			
Arbeid i mellomfasene			
Hvordan vurderer du arbeidsoppgavene i mellomfasene	For stor(t)	Passelig	For lite(n)
Omfang			
Belastning			
Hvordan vurderer du Classfronter som hjelpeverktøy?	Stor(e)	Godkjent	Lite(n)
Vanskegrad			
Nytte			
Tekniske problemer			
Din utnyttelse av potensialet			

Figur 7.1: Evalueringselementer

Evaluerings skjemaet inneholdt også et åpent spørsmål der kandidatene kunne ytre seg fritt om forhold ved den enkelte modul. Samtlige kommentarer er dokumentert i sin helhet i sluttevalueringssrapportene fra den enkelte modul.

For hver sluttevaluering ble resultatene fra bruk av spørreskjema bearbeidet ved hjelp av Excel og framstilt grafisk og tabellarisk i evalueringsrapporter som ble publisert på CF. Eksempel på grafisk og tabellarisk presentasjon av en resultatindikator for modul 1 og 2 er vist i figur 7.2. For øvrige evalueringsresultater henvises til sluttevalueringssrapporten for hele studieprogrammet, der evalueringsresultatene fra samtlige moduler framgår. Jevnt over viser evalueringene en høy måloppnåelse på samtlige resultatindikatorer.

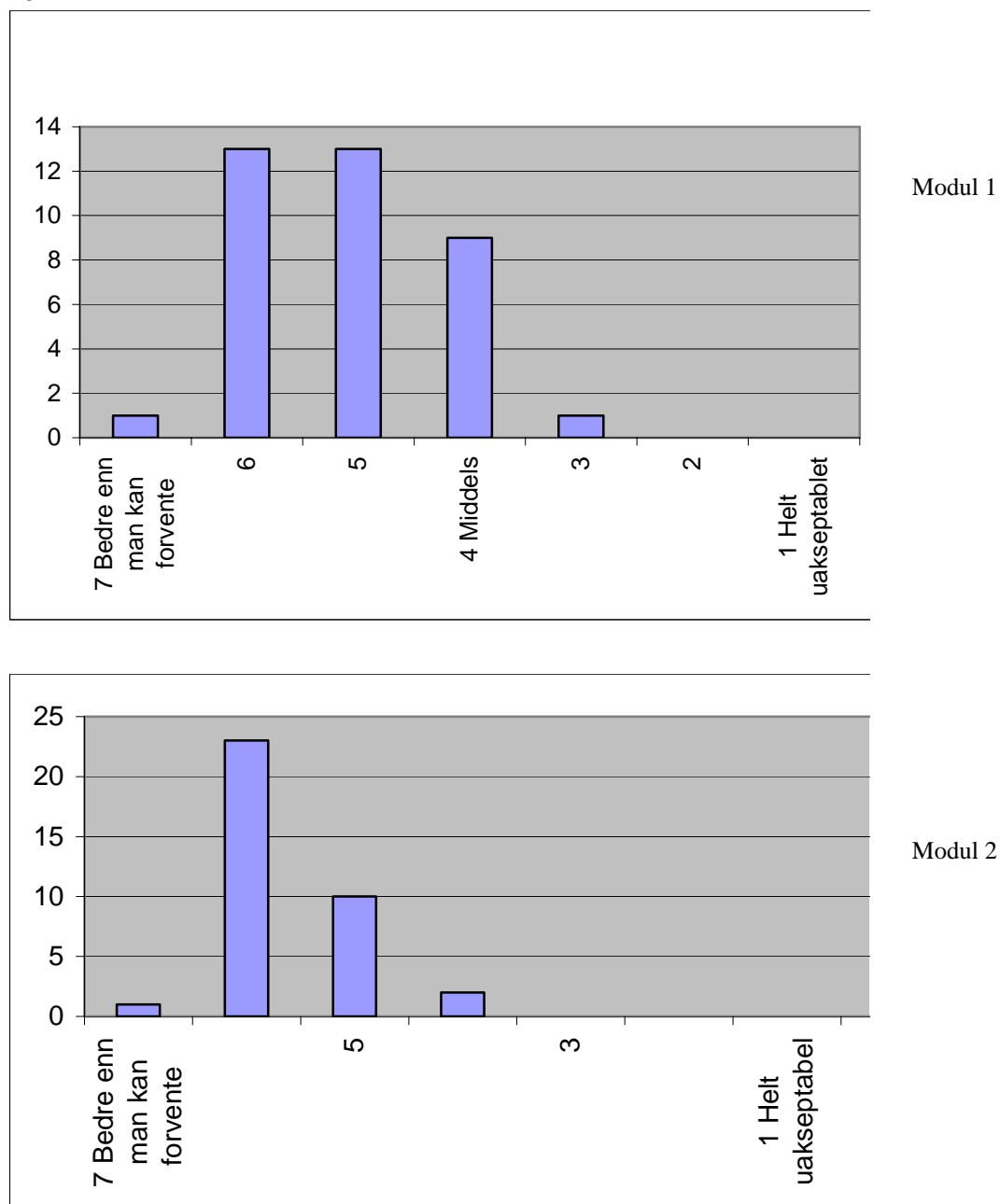
Programkoordinatorene forventet at deltakerne ville gå trøtte underveis i studieprogrammet, som tross alt representerte et betydelig merarbeid (over en toårs-periode for samtlige deltakere (årsbelastning = full arbeidsbelastning + studiebelastning tilsvarende ett semester).

Evalueringene viste imidlertid jevnt god måloppnåelse for samtlige moduler med økning i

måloppnåelse på samtlige resultatindikatorer fra modul 1 til modul 2. Deretter viser evalueringene jevnt høy måloppnåelse på samtlige indikatorer med små variasjoner.

Individuell vurdering av opplegget som helhet på enkeltområder

A Progresjon



Figur 7.2: Eksempel på presentasjon av evalueringsresultater underveis

8 Avslutning

Som nevnt innledningsvis har vi ikke her gjennomført en faglig drøfting eller evaluering av det omtalte tilbudet. Hensikten har vært å gi en deskriptiv framstilling av planlegging og gjennomføring. Deltakernes vurdering vil bare være et av flere elementer som inngår som grunnlag for en analyse i en faglig evaluering. Dette har det altså ikke vært hensikten å presentere her.

Vi vil til slutt trekke fram det vi mener er viktige faktorer å ha oppmerksomhet rettet mot dersom liknende program skal gjennomføres i andre kommuner:

- Programmet er basert på en faglig tilnærming som kobler individuelle læreprosesser og utviklingsprosesser i den organisasjonen deltakerne arbeider i. Dette krever bestemte metoder og tilrettelegginger.
 - Det er lagt stor vekt på å bruke oppdragsgivers eget erfaringsmateriale som grunnlag for den faglige bearbeidingen.
 - Studiet utgjør en helhet, der modulene og elementene innen modulene står i et gjennomtenkt forhold til hverandre med tanke på progresjon og relevans. Dersom enkeltmoduler skal tilbys isolert, må dette tas hensyn til.
 - Arbeidet har vært lagt opp som en løpende prosess som involverer deltakerne og organisasjonen de arbeider i og der det er sammenheng mellom det som skjer på og mellom samlingene og det deltakerne fokuserer i sitt produktarbeid. Hver samling hadde også sterkt prosesspreg, noe som krevde oppfølging fra dag til dag fra fagansvarlig.
 - Et gjennomgående perspektiv har vært at enkeltdeltakerne og organisasjonen som helhet skal vurdere egen virksomhet kritisk.
 - En sentral del av arbeidet har bestått i å utvikle ledergruppa som fellesskap, der etablering av felles forståelsesgrunnlag og felles plattform har stått sentralt.
-

Vedlegg 1. Studieplan



HØGSKOLEN I TROMSØ

STUDIEPLAN

KOMMUNELEDELSE

60 studiepoeng

(20 vekttall)

Årsstudium basert på oppdrag fra kommuner

1. Generell informasjon

Dette studietilbudet gis som tilpasset tilbud i samarbeid med en eller flere kommuner. Målgruppa er ledere i de(n) aktuelle kommune(r). Studiet er et årsstudium på 60 studiepoeng som særlig er innrettet mot lederstillinger i kommunal sektor, men det er også relevant for lederstillinger ellers i det offentlige.

Opptaksgrunnlag er generell studiekompetanse, evt. etter kriteriene for realkompetanse.

Studiet går over 2 år. Det er organisert som kombinasjon av felles samlinger og bearbeiding i mellomperiodene. Deltakere i studiet må ha arbeidssted i (en av) samarbeidskommunen(e).

Studiet er modulbasert, men utgjør en samlet helhet. Det er ikke anledning til innpassing av emner eller moduler fra andre studietilbud.

Deltakelse i studiet forutsetter løpende tilgang til datamaskin knyttet til Internett. For deltakere som har liten erfaring med IKT, tilbys innføringskurs før studiestart.

2. Mål

Hovedmålet med studiet er å øke deltakernes samlede kompetanse som ledere i en kommune. Studiet skal videreutvikle deltakernes analytiske, organisatoriske, kommunikative og praktiske ferdigheter som ledere og aktører i en kommunal organisasjon.

Deltakerne skal utvikle helhetlig forståelse for kommunen som forvaltningsenhet, for organisering og utvikling av personalet som kompetanseressurs, for kommunens økonomiske og arbeidsrettslige rammebetingelser og for forutsetningene for å skape en endringsdyktig kommunal organisasjon.

Studiet skal videre gi grunnlag for å benytte ulike styringsverktøy knyttet til teambasert lederskap, personalledelse, økonomistyring, saksbehandling, forhandlinger og HMS-oppgaver.

3. Innhold

Innholdet er delt i 4 hoveddeler (moduler), hver på 15 studiepoeng(5 vekttall). Studiet utgjør likevel en samlet helhet, der delene sees i forhold til hverandre. Studieløpet har denne progresjonen:

- A. Oppstart: Etablering av felles grunnlag
 - B. Helhetlig faglig perspektiv:
Modul 1: Ledelse i kommune
 - C. Gjennomgang og bearbeiding av relevante temaer knyttet til ledelse og styring i en kommune:
Modul 2: Kommunal ledelse – utvalgte styringsverktøy
Modul 3: Ledelse og rettigheter
 - D. Utvidet helhetlig perspektiv:
Modul 4: Ledelse i en kommune i endring
-

Nedenfor er angitt aktuelle temaer innenfor de ulike delene. De vil i gjennomføringen ha noe ulik vekt og omfang, avhengig av behov i den enkelte kommune.

Felles grunnlag for programmet (1 dag)

Hensikten med denne innledende delen er å etablere et felles fokus for studiet, avklare forventninger og skape grunnlag for en felles forståelse for tankegangen bak arbeidsformer og innhold i studiet.

Aktuelle temaer:

- Klargjøring av aktuelle utfordringer i samarbeidskommunen(e)
- Kommunen(e)s behov – konsekvenser for innhold og arbeidsmåter
- Problembasert læring (PBL) og gjensidig evaluering som tilnærming – presentasjon og bearbeiding
- Aktørenes roller – ”kontrakt”
- Praktiske forutsetninger
- IKT-verktøy – grunnleggende innføring

Modul 1. Ledelse i kommune

I denne modulen vil sentrale problemstillinger knyttet til ledelse i en kommune bli fokusert. På den ene side vektlegges forståelse av oppbygging, funksjonsfordeling og arbeidsoppgaver i offentlig forvaltning og kommunenes plass i forhold til dette. Her vil sentrale analyseperspektiver være forholdet mellom politikk og administrasjon og forholdet mellom stat og kommune.

På den annen side fokuseres kvalitetskravene som stilles til kommunene. Disse knyttes opp mot styringsproblematikken og ulike organisasjons- og ledelseskonsepter som er ment å ivareta kvalitetsstyring. Aktuelle analyseperspektiver her vil være å sette kritisk lys på forholdet mellom styring og kvalitet og mellom kvalitet, kompetanse og samhandling.

Aktuelle temaer:

Kommunen som forvaltningsenhet

- Forvaltningens prinsipielle oppbygning og sentrale arbeidsoppgaver
- Administrativ og politisk styring
- Forvaltning og innbyggere
- Virksomhetsledelse – mellom service, demokrati og forvaltning
- Virksomhetsledelse – mellom samordning og autonomi

Kvalitet – kompetanse – samhandling

- Styringsutfordringen i offentlig virksomhet
 - Kvalitetskriterier og metoder for kvalitetsstyring
 - Personalet som kompetanseressurs
 - Psykososialt og organisatorisk arbeidsmiljø
 - Omstilling og arbeidsmiljø
 - Kvalitetsarbeid som integrerende ledelse
-

Modul 2. Kommunal ledelse – utvalgte styringsverktøy

I denne modulen vektlegges oversikt over viktige styringsverktøy i kommunene og forståelse for rammefaktorene disse representerer. Den kommunale økonomien danner en sentral forutsetning for tjenesteproduksjon og øvrig kommunal virksomhet. Videre vil det bli satt fokus på hvilke føringer kommuneloven, forvaltningsloven og offentlighetsloven legger for saksbehandlingsprosedyrer, og endelig vil forhandlinger som problemløsningsverktøy bli bearbeidet.

Her er flere aktuelle analyseperspektiv: Sammenheng mellom kommunenes økonomi og intensjonene i kommuneloven, forholdet mellom økonomistyring og motstridende hensyn i organisasjon og omgivelser, forholdet mellom forvaltningsrettslige hensyn og innbyggernes tjenestebehov, og endelig kan en analytisk tilnærming ligge i vurdering av forhandlinger som problemløsningsverktøy i spenningsfeltet mellom konflikt og samarbeid.

Aktuelle temaer:

Kommunal økonomi

- Kommunal økonomi – begreper og prinsipper
- Kommunal økonomi – finansiering og inntektssystem, oppbygging og virkemåte
- Økonomistyring – perspektiver, lovgrunnlag og forskrifter
- Økonomistyring – økonomiplanlegging, budsjettering, regnskap, analyser, rapportering

Saksbehandling

- Lovgrunnlag og regelverk
- Forvaltningssaker – parter og rettigheter
- Klagebehandling

Forhandlinger – kommunikasjon for problemløsning og samarbeid

- Forhandlinger i lys av andre problemløsningsformer i kommunal organisasjon
- Parter og roller i forhandling og samarbeid
- Faser i forhandlingsprosessen
- Oppfølging

Modul 3. Ledelse og rettigheter

I denne modulen fokuseres lederfunksjonen knyttet til rettigheter for medarbeiderne i kommunen. Dette berører sentrale sider ved arbeidsgiverrollen. Lovgrunnlag og avtaleverk er et viktig grunnlag for bearbeidingen. Et gjennomgående analyseperspektiv er forholdet mellom medarbeidernes rettigheter og behov på den ene siden og den kommunale organisasjonens ”behov” og rammeforhold på den andre siden. I forlengelsen av dette kan personalledelse belyses i spenningsfeltet mellom ivaretagelse av personalets rettigheter og ”utnytting” av personalet som kompetanseressurs.

Aktuelle temaer:

Arbeidsrett

- Yrkeslovgivning og avtaleverk i offentlig sektor
 - Individuell arbeidsrett
 - Personalsaker
 - Kollektiv arbeidsrett
 - Særlige forhold i kommunene
-

Helse, miljø og sikkerhet (HMS)

- Lovverk, krav, rettigheter og forebygging
- Oppgaver, ansvar, myndighet og organisering
- Stress, mestring, utbrenthet
- Sykefravær
- Fysisk arbeidsmiljø

Personalledelse

- Personalplanlegging og kompetanseutvikling
- Rekruttering
- Medarbeidersamtaler
- Konflikthåndtering

Modul 4. Ledelse i en kommune i endring

Denne modulen vil ta utgangspunkt i de økende behov for å møte krav om endringer i organisasjoner. Ut fra grunnleggende forståelse av organisasjoner i offentlig virksomhet fokuseres endringsperspektivet med ulike tilnærminger, fra pålagte omstillingsprosesser, via behovsbaserte utviklingsprosjekt til utvikling av endringsberedskap og ”lærende organisasjoner”. Ledelsens utfordringer med tanke på forutsetninger, barrierer og muligheter i forhold til å skape en endringsdyktig organisasjon står sentralt i tilnærmingen. Viktige analyseperspektiv vil være å fokusere ulike spenningsfelt i utviklingsprosesser, som forholdet mellom ulike aktører, der ledelsens rolle er sentral, forholdet mellom drift og utvikling, forholdet mellom forvaltningshensyn og utviklingshensyn og forholdet mellom styring og medvirkning.

Aktuelle temaer:

Utvikling og endring

- Grunnleggende begrepsavklaring
- Behovet for endring
- Forholdet mellom endring og stabilitet
- Endring og usikkerhet – motstand mot forandring

Styrte endringsprosesser

- Prosjektarbeid, utviklingsarbeid, organisasjonsutvikling
- Planlegging, gjennomføring og styring av endringsprosesser
- Faser og roller
- Implementering i organisasjonen

Utvikling av endringsberedskap

- Organisasjonslæring og individuell læring
 - Personalet som endringsagenter
 - Tre betingelser for læring: Kommunikasjon – kompetanse - konflikt
 - Erfaringslæring – kompetanseutvikling integrert i daglig virksomhet
 - Utvikling av læringsmiljø – dynamikk og struktur
 - Teamutvikling og teambasert lederskap
 - IKT – nye muligheter for samhandling og delegering
 - Omsetting av kompetanse til ”resultater”
-

4. Organisering og arbeidsmåter

Studiet gjennomføres som kombinasjon av konsentrerte samlinger og faglig bearbeiding og oppfølgingsarbeid mellom samlingene. Det gjennomføres tre samlinger over tre dager (1/2 +1+1/2 dag) pr. modul.

Arbeidet mellom samlingene bygger på avtalte oppgaver (se under) som det også gis veiledning til. Arbeidet vil delvis være nettbasert. Det er derfor et krav at studentene disponerer PC med vanlig programvare og Internett-tilknytning. Studenter som har liten erfaring med data, vil få tilbud om et innføringskurs ved studiestart. Alle vil gjennomgå en innføring i bruk av programvaren for nettbasert læring som benyttes (se avsnittet om innhold).

Studieopplegget baserer seg på en grunnleggende forestilling om at læringsprosessen for studentene gir best resultater gjennom vekslning av ulike arbeidsformer. Det blir lagt stor vekt på "produktivt læringsarbeid", der fagstoffet knyttes opp mot egne erfaringer og konkrete utfordringer i egen organisasjon, og på samhandling med medstudenter og andre aktører. Det blir også lagt vekt på at arbeidsformene i studiet skal speile arbeidsformer som er aktuelle i utøvelsen av lederoppgaver i kommunen. Studentenes gruppevise arbeid blir som regel knyttet til faste basisgrupper.

Arbeidsformene vil bli strukturert etter en grunnmodell der temaene introduseres på en samling, følges opp i mellomperioden og bearbeides og avsluttes på neste samling. Arbeidet vil basere seg på prinsippene i problembasert læring. Det vil bli gitt individuelle eller gruppebaserte arbeidsoppgaver ved introduksjon av temaene. Disse oppgavene knyttes til en på forhånd definert "problembase", som er utfordringer definert i kommunens egne dokumenter eller utredninger.

Arbeid med oppgavene vil resultere i produkter som følges opp på ulike måter. Det blir lagt vekt på å bruke medstudenter som ressurs underveis og (gjennom dette) gi trening i kritisk vurdering og tilbakemelding kolleger imellom. I noen sammenhenger vil derfor produktene bli vurdert av medstudenter (individ-individ eller gruppe-gruppe), som i sin tur lager et vurderingsdokument som danner grunnlag for tilbakemeldinger og videre bearbeiding. Dette kan skje mellom samlingene eller på samlingene. Nærmere retningslinjer for dette vil bli gitt ved studiestart. Student vurderingene vil imidlertid ikke inngå i den endelige karakterfastsettelsen.

Oppgavene skal knyttes til relevant fagstoff. Slikt fagstoff presenteres av lærer gjennom forelesning på samlingene (særlig på oppfølgingssamlingene) og gjennom veiledning. I tillegg til arbeid med produktene forutsettes sjølstudium som forberedelse til samlingene.

Produktene (oppgaveprodukt og evalueringsdokumenter) legges ut på lukket område på nettet som læringsressurs og som grunnlag for evaluering (se avsnittet om dette).

Studentenes ansvar for egen kompetanseutvikling både individuelt og i grupper vil bli forsøkt sikret ved at gruppa i forbindelse med oppstart av hver modul i fellesskap og sammen med faglærere søker å komme fram til vektlegging og rammebetingelser for de ulike arbeidsformene.

5. Vurdering og eksamen

I tilknytning til hver modul skal ett individuelt og et gruppebasert produkt danne grunnlag for fastsetting av karakteren. Hvilke produkter dette er klargjøres i samarbeid med faglærer ved oppstart av semesteret. Samlet sett gir dette 4 gruppeprodukt og 4 individuelle produkt. Minst to av disse skal være vurderingsdokumenter (ikke fra samme modul).

Ved starten av studiet vil det bli gitt nærmere retningslinjer for omfang og type produkter, samt kriterier for vurdering. Dette vil variere noe mellom modulene.

Produktene vurderes av faglærer og sensor. Høsten 2002 og våren 2003 gis det tallkarakterer fra 1 til 6 hvor 1 er beste karakter og 4 er dårligste ståkarakter. Fra høsten 2003 vil det benyttes ”ny” karakterskala, der A er beste karakter og E er dårligste ståkarakter. Hvert av produktene innenfor en modul vektet likt. Den individuelle karakteren gir utslag ved avrunding.

Ved ikke bestått eksamen, må det produktet som er vurdert til ikke bestått utarbeides på nytt av den gruppa eller den enkeltperson dette gjelder. Det nye produktet må vurderes til bestått for at modulen skal godkjennes.

Studenter som ønsker det, kan la være å ta eksamen i en eller flere moduler. Disse får karakterutskrift for hver enkelt modul de har bestått eksamen i.

6. Pensum

Det utarbeides ikke ordinær pensumliste. I stedet presenteres en ressursliste for hver av modulene som studentene kan benytte som grunnlag for arbeidet med produktene.

Ressurslisten vil ha noe større omfang enn vanlig, som er 800 sider pr. modul. Studentene skal angi hvilke deler av ressurslista som er benyttet i forbindelse med produktene. Dette skal tilsvare 800 sider for modulen som helhet.

Vedlegg 2. Problembaserte læringsopplegg (PBL) vs. tradisjonelle fagbaserte undervisningsopplegg

Innenfor medisinerutdanningen ble en tidlig oppmerksom på at tradisjonell fagbasert undervisning - karakterisert ved at læreren underviste, studenten lyttet, læreren testet studentens kunnskaper gjennom ulike tester - ikke var tjenlig for å utdanne studentene til kvalifiserte leger etter en lang akademisk utdanning. Undersøkelser viste at det studentene hadde lært det første året, i stor grad var glemt det siste året før de skulle ut å praktisere som nyutdannede leger. Alternative modeller ble utprøvd og testet ut med god effekt. Etter hvert er de samme modellene tatt i bruk innenfor profesjons-utdanningene og har vist seg godt egnet innen flere fagtradisjoner.

Problembaserte læringsmodeller inneholder elementer som gjør dem egnet også ved voksenopplæring, der opplæringen i stor grad må skje i tilknytning til arbeidsplassen.

Pedagogisk grunnsyn

PBL bygger på prinsippet om at læring skjer best når:

- tidligere lært kunnskap blir aktivert og ny informasjon kan knyttes til det vi vet fra før (læring er assosiativ av natur – vi assosierer ny kunnskap med det vi kan/forstår fra før)
- lærestoffet har sammenheng og betydning for studenten
- studenten arbeider aktivt med lærestoffet

Studentens rolle går fra å være mottaker av strukturert informasjon i et tradisjonelt undervisningsopplegg til å være aktiv deltaker i et PBL-opplegg. I et slikt perspektiv må studenten trenes i å ta ansvar for egen læring. For å gi best læringsutbytte bør studenten innta yrkesrollen som den vedkommende skal bli allerede under studiene (praksisnærhet ved innlæring i riktig kontekstuell ramme). I tillegg må studenten engasjere og involvere seg.

Videre går lærerens rolle over fra å være underviser i et tradisjonelt undervisningsopplegg til å være veileder i et PBL-opplegg. (*Hård af Segelstad, Helgesson, Ringborg, Svedin 1999*). Som veileder vil lærerens viktigste oppgaver være å:

- Stimulere utviklingen av studentenes metakognitive³ evne
- Påse at læreprosessen går framover
- Utfordre studentenes dybdekunnskaper
- Forsikre seg om at alle gruppe-medlemmene deltar i prosessen
- Lette bearbeidingen av problemet slik at studentenes nysgjerrighet blir bevart

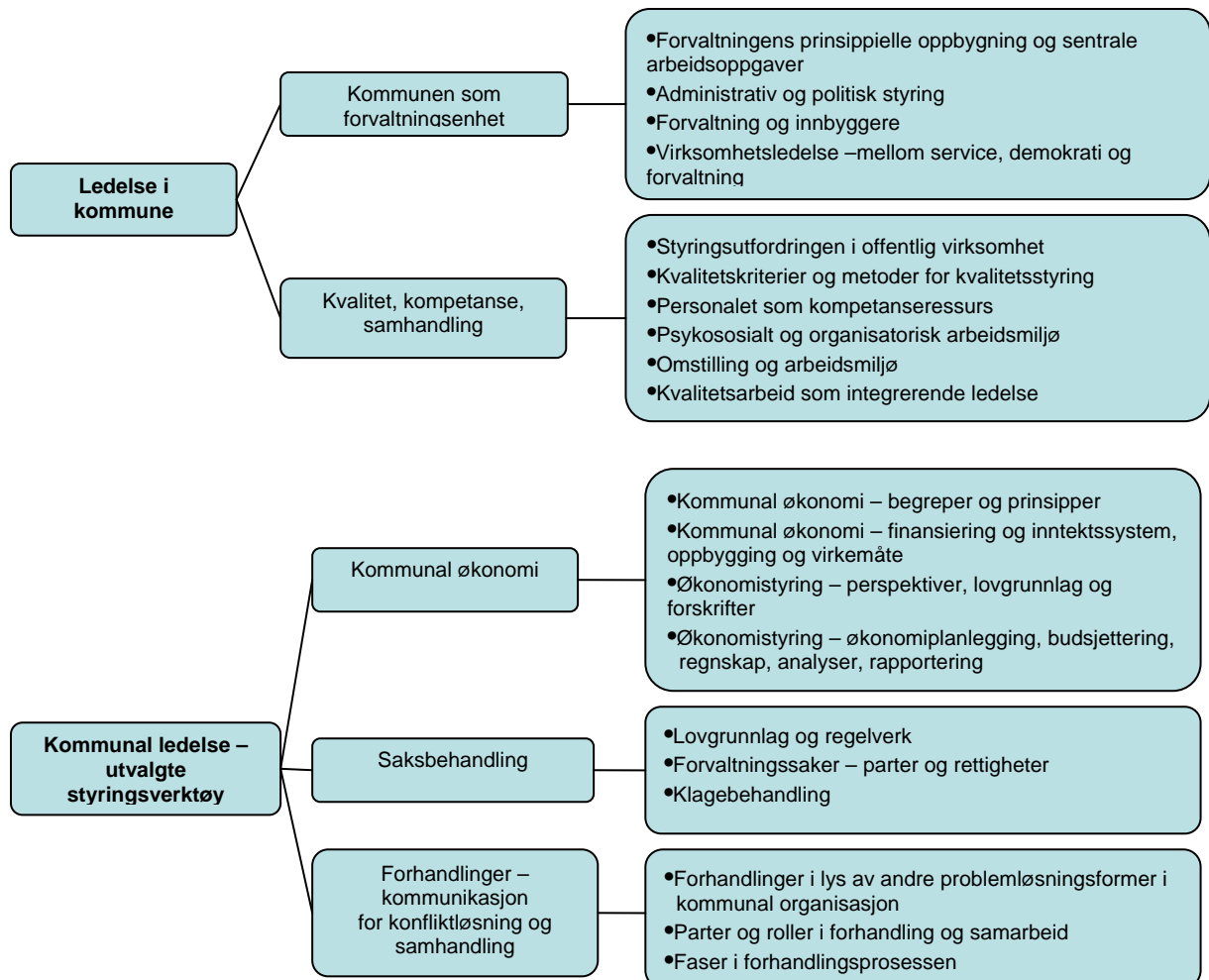
³ Metakognitiv evne: Barrows (1988)

Metacognition is this executive function in thinking:

- pondering, deliberating, or reflecting on the problem or situation;
 - reviewing what is known and remembered about the kind of problem confronted;
 - creating hypothesis;
 - making decisions about what observations, questions or probes need to be made;
 - questioning the meaning of new information obtained from inquiry;
 - pondering about other sources of information, reflecting on and reviewing what needs to be done next etc.
-

Struktur i et PBL-opplegg

Utgangspunktet i et PBL-opplegg er en beskrivelse av læringsmål knyttet opp mot hierarkisk oppbygde emnetrær, jf. figur 1.



Figur v-2.1: Hierarkiske emnetrær for modulene 1 og 2 i studieprogrammet

Selve organiseringen av studiet skjer ved obligatoriske arbeidskrav knyttet til:

- arbeid i grupper
- praktisk trening
- ressursforelesninger
- praksisbesøk
- bruk av arbeidshefter framfor timeplan
- bruk av ressurslister framfor pensumlister

Et PBL-opplegg atskiller seg fra et tradisjonelt undervisningsopplegg ved en rekke karakteristika, der de viktigste er:

- bruk av ressurslister framfor pensumlister (der forelesninger inngår som en av flere ressurser)
 - læring via løsning av problem knyttet mot relevant arbeidspraksis
 - veksling mellom gruppearbeid og individuelle studier
-

- studieinnhold strukturert omkring sentrale temaområder, prinsipper og problemstillinger
- oppgaveorientert ved at studentene blir utfordret til å definere og analysere konkrete eksempler fra sin nåværende eventuelt framtidige yrkespraksis
- gruppearbeid med fast struktur der læringsbehov blir identifisert
- individuelle studier basert på identifisert læringsbehov
- samlet oppsummering av informasjon og ny kunnskap i gruppa med drøfting av forklaringer og forståelse ut fra et nytt ståsted

PBL-arbeidsmodeller

Ulike arbeidsmodeller har vært anvendt innenfor PBL-tradisjonen der de mest kjente modellene er (Gerd Bjørke, 2000):

- Barrows modell (4-trinn) (brukt innen diagnostisering/medisin)
- Den hypotetisk-deduktive modellen (7 trinn) (tradisjonell modell innen forskning)
- Linköpingmodellen (8-trinn)
- Maastrichtmodellen (7-trinn)

Felles for alle modellene er at studentene skal

- tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som de kan bruke senere
- selv ta ansvar for egen læring
- utvikle evnen til problemløsning

Som basis for Lenvik-prosjektet ble Linköpingmodellen valgt og bare denne vil bli beskrevet i det følgende. Som det framgår av figur 2.2 har modellen 8 trinn som gjennomføres sekvensielt. Det framgår av modellen hva som inngår for hvert trinn.

Linköping-modellen



Figur v-2.2: Linköping-modellen

Et PBL-opplegg innebærer at studentene på selvstendig grunnlag må utføre læringsarbeidet innenfor de rammer som er gitt. På universitets-/høgskolenivå stilles det krav om at vitenskapelige metode skal legges til grunn for problemløsningen. I praksis innebærer dette at studentene må gis opplæring i vitenskapelig metode og lære den trinnvise framgangsmåten i å definere en relevant problemstilling og hvordan denne skal løses innenfor de kravene som gjelder for vitenskapelige arbeider. Kravene til metode ble ivaretatt ved at det ble utarbeidet et notat som spesifiserte hvilke krav vi stiller til vitenskapelige arbeider. Disse kravene ble gjort gjeldende for eksamensproduktene ved henvisning i oppgavetekstene til at kravene i notatet skulle overholdes.

Kriterier ved utforming av problem

Helt sentralt i utviklingen av et PBL-opplegg står arbeidet med å utforme relevante problemstillinger knyttet opp mot emner i studieplanen og som studentene skal løse.

For å gi den ønskete læringseffekt må oppgavene:

- være relatert til studentenes nåværende eller framtidige praksisfelt
- stimulere til læring
- utfordre til tenking og gi grunnlag for diskusjon slik at det blir mulig å endre på eller utvide tidligere kunnskap
- være egnet som plattform for å nå læringsmål

Utfordringen for de fagansvarlige ble derfor å utarbeide oppgaver innen de sentrale emnene som inngikk i studieprogrammet og utfordre studentene til å utvikle problemstillinger relatert til egen praksis som studentene deretter skulle løse.

Som rammer for arbeidet ga den valgte modellen muligheter for to fordypningsoppgaver per modul, hvorav en skulle løses i gruppe og en individuelt. Med utgangspunkt i foranstående ble det i samråd med oppdragsgiver utarbeidet eksamensoppgaver (fordypningsoppgaver) innenfor følgende temaer:

Modul	Eksamenstema	Oppgavetype
1	Læringsmiljø/kvalitet/serviceerklæring	Gruppe
	Læringsmiljø/kvalitet/handlingsplan	Individuell
2	Økonomi/forhandlinger	Gruppe
	Forvaltningsrett/saksbehandling	Individuell
3	Evaluering av grupperapport om tema arbeidsrett/ personaladministrasjon ut fra definerte vurderingskriterier	Gruppe (evaluering)
	Stressmestring- utbrenthet/psykososialt arbeidsmiljø/ medarbeidersamtaler	Individuell
4	Gruppenotat + framlegg i plenum av godkjent problemstilling relatert til arbeid med felles forståelsesgrunnlag	Gruppe
	Skriftlig evaluering av plenumsframlegg fra en gruppe ut fra definerte vurderingskriterier	Individuell (evaluering)

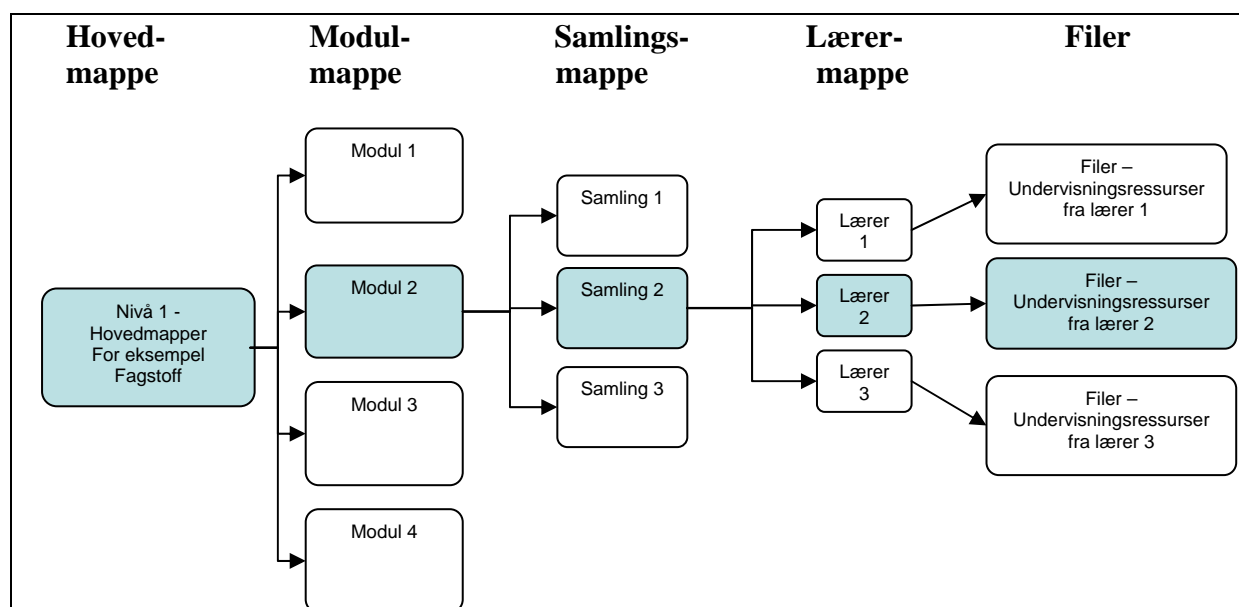
Tabell v-2.1: Oversikt over tema for eksamensoppgaver

Vedlegg 3. Elektronisk klasserom

Det elektroniske klasserommet ble fra starten av forsøkt bygd opp med en fast struktur slik at studentene lett skulle kunne orientere seg fram til aktuelle ressurser etter hvert som disse ble gjort tilgjengelig. Informasjonen ble strukturert hierarkisk i hovedmapper, undermapper og filer i fem nivåer:

- Nivå 1: Hovedmappe
- Nivå 2: Modulmappe
- Nivå 3: Samlingsmappe
- Nivå 4: Fagansvarlig mappe
- Nivå 5: Fil-nivå med nedlastbare læringsressurser

Dette kan også illustreres som i figur v-3.1:



Figur v-3.1: Den hierarkiske strukturen i det elektroniske klasserommet

Figuren viser informasjonsstrukturen i det elektroniske klasserommet som ble opprettet. Eksemplet viser hvordan hovedmappa "Fagstoff" er valgt og at fire nye undermapper "Fagstoff modul 1", "Fagstoff modul 2", "Fagstoff modul 3" og "Fagstoff modul 4" kommer opp. Både hovedmapper og undermapper er gitt logiske navn slik at studentene uten videre kan orientere seg i rommet. I den grad det ikke er nødvendig å gjennomløpe alle fem nivåene for å komme fram til ønsket informasjon i en mappe, er unødvendige nivå kuttet ut.

Hovedmappene

Følgende hovedmapper (i alfabetisk rekkefølge) ble opprettet i det elektroniske klasserommet:

1. Eksamen
2. Evalueringer
3. Fagstoff
4. Gruppesammensetning
5. IKT-Classfronter
6. Mellomperiode 1
7. Mellomperiode 2
8. Planer og retningslinjer
9. Program

Hovedmappe ”Eksamen”

I denne mappa ble all informasjon i tilknytning til eksamensoppgavene lagt, dvs selve oppgaveteksten med tilhørende retningslinjer for løsning av oppgavene samt informasjon om innleveringsfrister. For hver eksamen ble det videre opprettet innleveringsmapper for opplasting av ferdig eksamensprodukt.

Studentene skulle for hver modul levere to eksamensprodukter innen gitte tidsfrister. For dette formålet ble det opprettet innleveringsmapper der studentene kunne laste opp sine eksamensprodukter, slik at disse ble tilgjengelige for fagansvarlige i elektronisk form. Mappene ble lukket automatisk ved innleveringsfristen, slik at opplasting etter utløp av innleveringsfristen ikke var mulig. I tillegg til elektronisk levering, ble kandidatene også pålagt å levere eksamensbesvarelsene i papirutgave i tre eksemplarer (et til fagansvarlig, et til ekstern sensor og et til arkiv) som måtte være poststempelt senest på innleveringsdatoen. Juridisk var det papirutgaven som gjaldt som det innleverte eksamensproduktet.

Hovedmappe ”Evalueringer”

Alle resultater fra kartlegging av forventninger, midtveisevaluering i modul 1 og sluttevalueringer etter hver modul ble publisert under hovedmappe ”Evalueringer”.

Samtlige studenter, lærere og øvrige autoriserte med tilgang til det elektroniske klasserommet, fikk dermed løpende innsyn i alle publiserte resultater.

Hovedmappe ”Fagstoff”

Under denne hovedmappa ble alt elektronisk tilgjengelig forelesningsmaterieell som de fagansvarlige brukte, publisert for nedlasting av den enkelte student. Det var et element i den opprinnelige kontrakten mellom oppdragsgiver og leverandør at deltakerne selv var ansvarlige for å laste ned utlagt materieell. Videre ble ressurslister for hvert tema publisert under hovedmappe ”Fagstoff”.

Hovedmappe ”Gruppesammensetning”

Opplegget forutsatte i utgangspunktet at deltakerne skulle arbeide i grupper under samlingene med problemstillinger som de respektive faglærerne hadde utarbeidet. Informasjon om gruppesammensetningen ble lagt i denne mappa.

Studentene kjente hverandre i liten grad ved programmets start. De fleste deltakerne ønsket innledningsvis å arbeide i mest mulig homogent sammensatte grupper. Dette resulterte i en gruppesammensetning der rektorene i grunnskolen samlet seg i egne grupper, lederne innenfor teknisk sektor i en, barnehagelederne i en osv. Høy grad av homogenitet førte over tid til liten kreativitet i gruppene, hvilket medførte at den innledende gruppestrukturen underveis ble endret ved at oppdragsgiver selv etablerte heterogene grupper.

Hovedmappe ”IKT-Classfronter”

I tilknytning til opplæringen i bruk av Classfronter som hjelperessurs, ble informasjon om CF publisert under hovedmappe ”IKT-Classfronter”.

Studentenes bakgrunnskunnskaper i bruk av PC/Internett var svært variable ved kursstart, med alt fra erfarne avanserte brukere til deltakere som aldri hadde brukt PC eller hatt tilgang til Internett. I tilknytning til programstart hadde oppdragsgiver ansvar for å kartlegge behov for et eventuelt forkurs for deltakere uten erfaring og gjennomføre introduksjonsopplæring i bruk av PC, slik at samtlige deltakere ble i stand til å arbeide elektronisk i tilknytning til studieprogrammet. Kartleggingen viste at ingen mente de hadde behov for eget forkurs. Underveis tilkjennega imidlertid flere at de ønsket en minimumsopplæring i bruk av et tekstbehandlingsprogram for enkelt å kunne skrive rapporter, lage innholdsfortegnelser, paginere dokumenter og legge på topp- og bunntekst. Som en hjelp til selvhjelp for studentene ble det laget enkle veiledninger som satte deltakerne i stand til å skrive enkle rapporter, laste ned utskrifter fra power-point-presentasjoner etc.

Ved kursstart var situasjonen den at ikke alle virksomhetslederne hadde tilgang til PC/Internett. Mange hadde dermed ikke fysisk tilgang til undervisningsressursene som ble lagt ut elektronisk. I henhold til avtalen mellom leverandør og oppdragsgiver, var det oppdragsgivers ansvar å tilrettelegge forholdene slik at samtlige deltakere hadde tilgang til PC. Forholdet ble tatt opp tidlig av deltakerne under midtveisevalueringa i Modul 1. Oppdragsgiver sørget da raskt for at samtlige fikk tilgang til PC/Internett.

Tilbakemeldingene fra studentene var at de ved hjelp av veiledningene samt kollegaveiledning, selv ble i stand til å bruke læringsressursene.

Hovedmappene ”Mellomperiode 1 og 2”

Disse mappene ble brukt til informasjon om arbeidene studentene skulle utføre i de to mellomperiode per modul.

Hovedmappe ”Planer og retningslinjer”

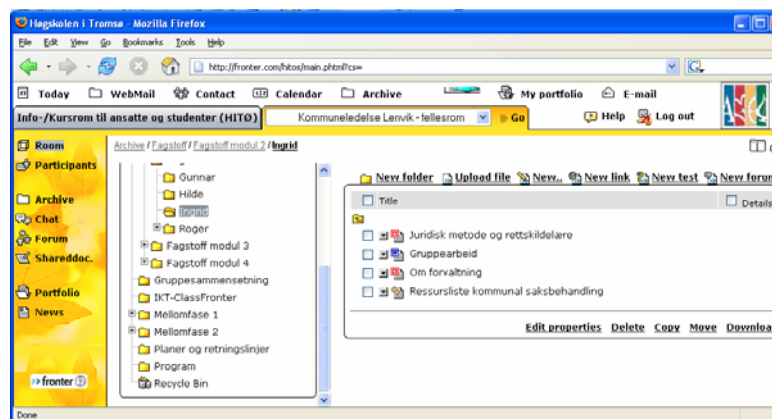
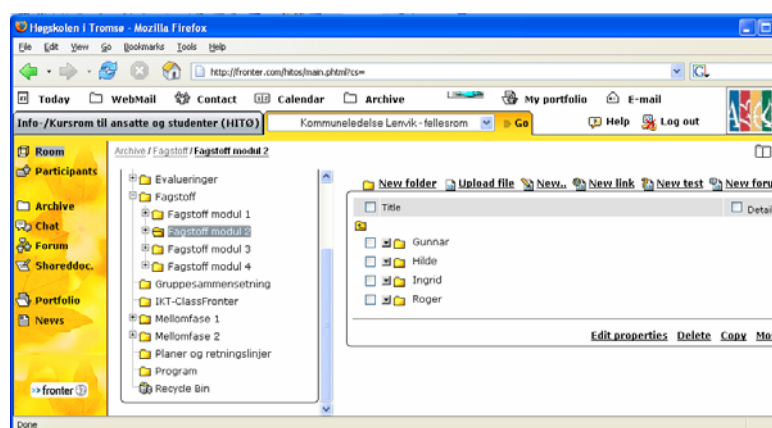
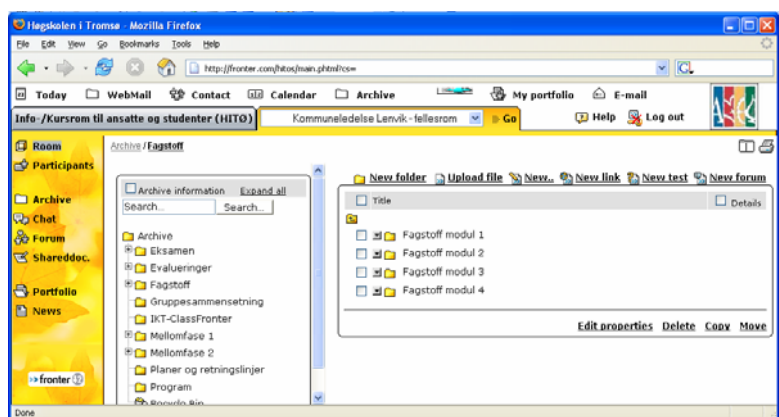
Studieplanen ble lagt i denne mappa.

Hovedmappe ”Program”

Detaljprogrammene for hver modul ble lagt i denne mappa.

Utover dette hadde hver gruppe også tildelt et eget grupperom der kun gruppemedlemmene hadde tilgang.

I det konkrete arbeidet framkom mappestrukturen på skjermbilde bl.a. slik det er vist i fig. v-3.2.



Figur v-3.2: Den hierarkiske informasjonsstrukturen i det elektroniske klasserommet – kopi av utvalgte skjermbilder.

Vedlegg 4. Sluttevalueringsrapport fra studieprogrammet
(Se Eureka Digital 7-2006)