

RAPPORT RAPPORT

Tverrfaglig samarbeid om kriminalitetsforebygging

Evaluering av et kompetansehevingsprogram
i Drammen

Kåre Slåtten



Rapporter fra Høgskolen i Buskerud

Nr. 60

**Tverrfaglig samarbeid om
kriminalitetsforebygging**

Evaluering av et kompetansehevingsprogram i Drammen

Av

Kåre Slåtten

Hønefoss 2006

Rapporter - tittelbladets bakside skal ha følgende tekst:

HiBus publikasjoner kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift.

En forutsetning er at navn på utgiver og forfatter(e) angis- og angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket.

ISBN 82-91116-80-6

ISSN 0807-4488

Forord

Det er for tidene et tydelig fokus på kompetanseutvikling i arbeidsliv. Ofte hører vi retorikken om tverrfaglig samarbeid, arbeide i team og nettverk, coaching og arbeidsplassen som læringsarena. Det er et håp om at denne rapporten kan bidra med noen erfaringer innenfor disse områdene.

Rapporten oppsummerer noen erfaringer fra et tverrfaglig samarbeidsprosjekt om kriminalitetsforebygging i Drammen fra 2004 til våren 2005. Prosjektet var et samarbeid mellom Fylkesmannen i Buskerud, Drammen kommune, Drammen politistasjon, Buskerud Fylkeskommune og Høgskolen i Buskerud. Sistnevnte institusjon stod som ansvarlig for utvikling og gjennomføring av studiet i kriminalitetsforebygging med et omfang på 15 studiepoeng. Totalt deltok 34 personer i studieprogrammet, hvorav 16 fra politiet.

Rapportens formål er todelt. For det første vil den beskrive studiemodellen og den faglige forankringen som har ligget til grunn i design av programmet. For det andre vil den evaluere hvilke erfaringer som er gjort med studiemodellen og undersøke om intensjonene som er formulert i fagplanen er nådd.

Det er mange som har bidratt i gjennomføringen. Merete Risan var en viktig initiativtaker for å få prosjektet i gang, og hun bidro til å knytte kontakt med tidligere Arbeids- og administrasjonsdepartementet, som støttet prosjektet økonomisk.

Arbeids- og styringsgruppa samarbeidet godt. Spesielt var Torbjørn Pettersen fra Drammen politistasjon og Inger Gjønnnes fra Drammen kommune viktige bidragsytere. Coachingteamet var også viktig for å sikre oppfølging av studentenes utviklingsarbeid.

Takk til Randi Bjørnstad, Brit Ballangrud og Åsmund Dimmen, alle kollegaer ved Høgskolen i Buskerud, for bidrag i utformingen av studieprogrammet og i arbeidet med sluttrapporten.

En spesiell takk går til Bjørn Hauger fra Sareptas for gode faglige bidrag. Sist, men ikke minst – takk til alle entusiastiske studenter! Det var spennende å jobbe sammen med dere.

Kåre Slåtten

Innholdsoversikt

FORORD	2
1 INNLEDNING	2
1.1 BAKGRUNN	3
2 BESKRIVELSE AV STUDIEMODELL	4
2.1 UNDERVISNINGSSAMLINGER OG AVSLUTTENDE KONFERANSE.....	4
2.2 LEDERE	5
2.3 NETTVERKSGRUPPER.....	5
2.4 COACHING	6
2.5 STYRINGS- OG ARBEIDSGRUPPE.....	7
2.6 KOORDINATOR.....	8
2.7 VURDERINGSFORMER I STUDIET.....	9
3 STUDIETS FAGLIGE FORANKRINGER	10
3.1 LÆRING PÅ ARBEIDSPLASSEN.....	10
3.2 NETTVERK SOM LÆRINGSARENA.....	11
3.3 TVERRFAGLIG SAMARBEID.....	12
3.3.1 <i>Samarbeidskompetanse</i>	13
3.4 APPRECIATIVE INQUIRY OG LØSNINGSFOKUSERT TILNÆRMING	14
4 EVALUERING AV STUDIEPROGRAMMET	17
4.1 PERSPEKTIVER PÅ EVALUERING	17
4.2 METODISK TILNÆRMING	18
4.3 FUNN FRA EVALUERINGENE	19
4.3.1 <i>Spørreskjemaundersøkelse blant studentene</i>	19
4.3.2 <i>Skriftlige vurderinger fra coachgruppen</i>	25
4.3.3 <i>Studentenes logger</i>	26
4.3.4 <i>Faglig kvalitet i mappeinnleveringene – vurderinger av faglærer Bjørn Hauger</i>	29
4.4 HOVEDRESULTATER FRA UNDERSØKELSEN	32
4.4.1 <i>Arbeidsplassen som læringsarena og bruk av løsningsfokusert tilnærming</i>	32
4.4.2 <i>Tverrfaglig samarbeid i nettverk gjennom coaching</i>	32
4.5 HAR STUDIET VÆRT ET VELLYKKET UTVIKLINGSPROSJEKT?.....	33
5 EN MODELL FOR HELHETLIG ENDRING – OPPSUMMERING AV RAPPORTEN	37
5.1 ORGANISATORISKE BETINGELSER FOR ENDRING	37
5.1.1 <i>Relasjonsmodell for elementer i organisasjoner</i>	37
5.1.2 <i>Forståelse av helhetlig endring</i>	38
5.2 OPPSUMMERING AV RAPPORTEN	40
LITTERATURLISTE	42
VEDLEGGSOVERSIKT	45

1 Innledning

Rapportens formål er todelt. For det første vil den beskrive studiemodellen og den faglige forankringen som har ligget til grunn i design av programmet. For det andre vil den evaluere hvilke erfaringer som er gjort med studiemodellen og undersøke om intensjonene som er formulert i fagplanen er nådd.

Studieprogrammets målsetting har vært følgende:

- Å øke deltakernes kompetanse innen innovasjons- og utviklingsarbeid for å bedre samordningen i tjenestetilbudet til barn og unge
- Å øke deltakernes innsikt i de andre profesjoner og virksomheters ansvar og oppgaver
- Å styrke deltakernes interesse for og ferdigheter i samarbeid med andre profesjoner, virksomheter og tjenester
- Å øke deltakernes kunnskap om strategier og fremgangsmåter for forebyggende innsats

Gjennom programmet skal deltakerne få kunnskap om tilrettelegging og utprøving av endringer og gjennom det styrke evnen til å reflektere på en systematisk måte over hva som kan påvirke implementeringsprosesser.

Datagrunnlaget i evalueringen bygger på fire hovedområder

1. Spørreskjemaundersøkelse blant studentene
2. Skriftlige vurderinger fra coachgruppen
3. Studentenes mappeinnlevering og logger over læringsutbytte som her fremgår
4. Faglig kvalitet i mappeinnleveringene – vurderinger av faglærer Bjørn Hauger

Vurderingene blir sett i forhold til Kirkpatrick's (1987) evalueringsnivåer. Han skiller mellom meningsnivået, læringsnivået, atferdsnivået og organisasjonsnivået (jf kap 4.1).

I forhold til rapportens struktur og oppbygging, er det først en innledning som forteller om bakgrunnen for programmet. kapittel 2 er en beskrivelse av studiemodellen og ulike faktorer som har vært viktige i planleggingen og gjennomføringen. Det er vist til noen teorireferanser som begrunner og forankrer de valgene som er gjort. Videre redegjør kapittel 3 for studiets faglige forankringer med fokus på læring på arbeidsplassen, nettverk som læringsarena, tverrfaglige samarbeid og løsningsfokuset tilnærming/appreciative inquiry (AI-metoden.)

Kapittel 4 belyser perspektiver rundt evaluering av studieprogrammet, og peker på funn fra de fire datasettene. Kapittel 5 gir en forståelse av elementer i organisasjonen som det er viktig å ta i betraktning når man arbeider med kompetanseutvikling og organisasjonsendringer, samtidig som det trekkes fram noen hovedkonklusjoner fra evalueringen.

1.1 Bakgrunn

Regjeringen har gjennom St.meld.nr.39 (2001-2002) Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge, utarbeidet en melding som skal danne grunnlaget for " ... en barne- og ungdomspolitik som skaper en trygg, meningsfull og utviklende hverdag for flere." For å sikre dette, må samarbeidet og samspillet mellom foreldre, offentlige myndigheter og frivillige organisasjoner styrkes og videreutvikles.

Søndre Buskerud Politidistrikt¹, har over lengre tid hatt økt fokus på forebyggende arbeid som en integrert del av den ordinære tjenesten til politiet. Ett område som vies spesiell oppmerksomhet, er tverrfaglig samarbeid og en videreføring av SLT-samarbeidsmodellen der Drammen politistasjon og Drammen kommune samarbeider om rus- og kriminalforebyggende tiltak.² SLT som samordningsmodell er tatt i bruk i nærmere 150 norske kommuner.

Fra ulike hold pekes det på at samarbeid på tvers av faggrensene, sektorer, forvaltningsnivåer og profesjoner er avgjørende for å bidra til økt brukerretting og faglig kvalitet. Både politisk ledelse og profesjonene selv har lenge uttrykt behovet for helhet og samarbeid i tjenestetilbud, men mye gjenstår for å følge opp intensjonene i praksis. I store deler av offentlig tjenesteyting, og kanskje særlig innen sosialsektoren vil området være viktig å prioritere.

Utgangspunktet for studieprogrammet i Drammen har vært kompetanseheving knyttet til ansatte innenfor politiet. Tidligere Arbeids- og Administrasjonsdepartementet (senere Moderniseringsdepartementet, nå Fornyings- og administrasjonsdepartementet - FAD) bevilget midler til studiet som er blitt gjennomført i regi av Høgskolen i Buskerud, Hønefoss. I og med at fokuset har vært tverrfaglige samarbeid, har også andre grupper blitt knyttet til programmet som ansatte innenfor barnevern, kommune og fylkeskommune. Totalt deltok 34 personer, hvorav 16 fra politiet. Statens barnevern deltok med to representanter.

Arbeidsformene i programmet har tatt utgangspunkt i arbeidsplassen som læringsarena gjennom samspill og samarbeid om kompetanseutvikling mellom etater, sektorer og forvaltningsnivåer.

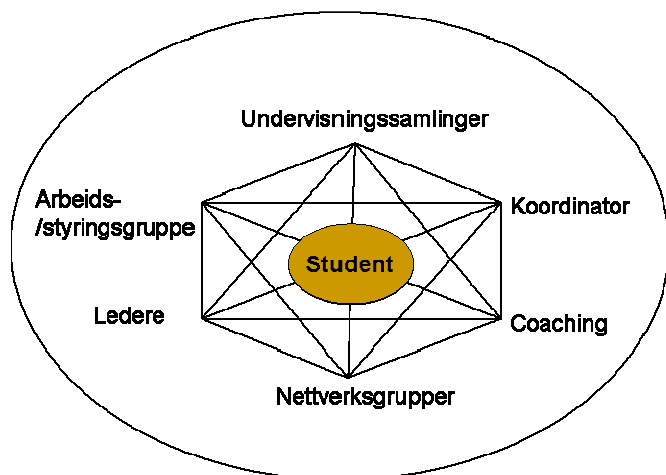
I neste kapittel beskriver vi studiemodellen og ulike faktorer som har vært viktige i planleggingen og gjennomføringen.

¹ Utredning fra arbeidsgruppe 3 – spesialtjenesten. Søndre Buskerud Politidistrikt

² Samordning av lokale rus- og kriminalforebyggende tiltak. Virksomhetsplan 2003

2 Beskrivelse av studiemodell

Følgende modell har ligget til grunn for programmet:



Modellen visualiserer hvordan studentene er satt i sentrum med ulike komponenter som har støttet opp om og som er avgjørende for læringsutbyttet og kvaliteten i programmet. For å få god struktur og tilrettelegge for læring, har det vært arbeidet relasjonelt og systemisk med de ulike elementene.

I det følgende gis en beskrivelse av enkeltkomponentene i modellen over.

2.1 Undervisningssamlinger og avsluttende konferanse

Schein (1987) vektlegger betydningen av at grupper som skal fungere som et sosialt system må utvikle et felles språk og felles begrepskategorier. Undervisningssamlingene i programmet har slik sett hatt som intensjon å skape felles referanserammer rundt viktige områder som har betydning for tverrfaglig samarbeid i kriminalitetsforebygging.

Det har vært til sammen sju fellessamlinger, med totalt 42 timers undervisning, der alle deltagerne har vært samlet i ett felles fora. Enkelttemaene i samlingene har vært relatert til den overordnede målsettingen om "samordning", "forebygging" og "flerkulturell forståelse" som også vektlegges i fagplanens fire hovedtemaer.

- Helsebringende og forebyggende strategier
- Rus og kriminalitetsforebyggende arbeid
- Barn og unge med minoritetsbakgrunn
- Endringsledelse, innovasjon og implementering

De fleste av samlingene har vært lagt til HiBu Drammen, men det har også vært samlinger på Drammen politistasjon og Fjell bydelshus.

Studiet ble avsluttet med konferanse 9. juni 2005 på Høgskolen i Buskerud, Drammen. Hensikten var blant annet å sikre tilstrekkelig forankring av iverksatte tiltak også etter at studiet formelt var avsluttet.

Konferansen belyste ulike erfaringer i arbeidet med kriminalitetsforebygging. Blant annet hadde nettverksgruppene presentasjoner av sine utviklingsarbeid. Alle ledere, som hadde hatt studenter i programmet ble invitert. I tillegg deltok andre interesserte i politi, stat, fylke og kommune. Det ble også sendt invitasjon til omkringliggende kommuner. Rundt 90 personer var påmeldt (se vedlegg).

2.2 Ledere

Forankring i ledelsen, er utvilsomt en svært viktig enkeltfaktor for å oppnå vellykkede endringsprosesser (Jacobsen 2004). Ikke minst er lederinvolvering viktig for å få til varige resultater i utviklingsarbeidene. Forankringen må tydeliggjøres med tilrettelegging og etablering av rammer for organisasjonsutvikling i virksomhetene. Lederinvolvering og støtte til sentrale aktører i utviklingsprosessen synes også å være et grunnleggende vilkår for å skape en lærende organisasjon (Dimmen 2005).

Følgende tiltak har vært gjennomført for å ivareta ledelsesforankring:

- *Integrering av utviklingsprosjektene i virksomhetens ordinære drift og strategiske utvikling.* Dette er blant annet forøkt gjennomført ved at studentenes utviklingsoppgaver, som ble skissert på søknaden, skulle diskuteres med lederen
- *Avklaring av rammer og ressurser for deltagelse.* Blant annet måtte lederne på studentenes søknadsskjema skrive under på at de fikk muligheten til å være med på fastsatte samlinger.
- *Informasjon til lederne.* Det er avholdt eget informasjonsmøte med lederne i virksomhetene, i tillegg er det sendt ut skriftlige nyhetsbulletiner til ledere som har hatt studenter i programmet.

Lederne har også blitt oppfordret til å følge opp sine studenter underveis i prosessen og etterspørre framdrift i utviklingsarbeidene. Studiet ble, som tidligere nevnt, avsluttet med konferanse i Drammen juni 2005. Her ble lederne spesielt invitert nettopp ut fra ønske om å sikre kontinuitet i arbeidet også etter at prosjektet formelt ble avsluttet.

2.3 Nettverksgrupper

Utgangspunktet for studieprogrammet har vært at innovasjonsarbeid må genereres nedenfra på grunnlag av praksisutfordringer og autentiske case i virksomhetene. Nettverksperspektivet innebærer at man fokuserer mer på forbindelseslinjer og samspill mellom organisasjoner og organisatoriske enheter enn på organisasjonsinterne anliggender (Ballangrud 2003).

Gruppas størrelse har betydning for graden av samhandling. Vanligvis ligger forslag til gruppestørrelser på mellom fire og ti medlemmer. Grupper på fem til sju medlemmer synes å fungere best. Erfaringsmessig er aktiviteten stor i en slik gruppe (Sjølund 1972), og gruppa har tilstrekkelig med kunnskaper og erfaringer. Tidligere erfaringer med nettverk (Ballangrud 2003) viser at faste medlemmer er en forutsetning for å få til tillit, flyt og gjensidighet i relasjonene og utviklingsarbeidet.

I studieprogrammet ble det totalt dannet sju nettverksgrupper med fem til åtte medlemmer på hver gruppe. Frafall underveis gjorde at antallet ble redusert i enkelte av gruppene. Ett kriterium for gruppesammensetningen var ønsker om samarbeid med bestemte organisasjoner som fremkom på studentenes søknadsskjema.

I tillegg var det ønskelig at studenter fra politiet, og lærere så langt det var mulig, skulle være fordelt på hver gruppe. Kjønnsperspektivet ble også forsøkt ivaretatt.

Hver nettverksgruppe har som en del av evalueringskriteriene i studiet (se kapittel 2.7) arbeidet fram et felles utviklingsprosjekt ut fra perspektivet om tverrfaglig samarbeid. Utviklingsarbeidene har vært disse³:

- Sammenhengen mellom fravær på skolen og negativ atferd. Tiltakskort for å redusere fraværet blant elevene og tydeliggjøring og forenkling av rutiner (gruppe 1)
- Kriminalitet og konsekvenser (gruppe 2)
- Leksehjelp i regi av Røde Kors. Tiltak for minoritetsungdom som har manglende mulighet til deltagelse i det lokale ungdomsmiljøet (gruppe 3).
- Kartlegging av tverrfaglig kompetanse og nettverk i det kriminalitetsforebyggende arbeidet (Gruppe 4)
- Hvordan kan skole og politi samarbeide om det rusforebyggende arbeidet? (gruppe 5).
- Bedre bistand til barn og unge som lever med omsorgssvikt. Samarbeid skole og barnevern (gruppe 6)
- Tiltak for å bedre samarbeidet mellom politi, kommunalt barnevern og statlig barnevern (gruppe 7)

Oversikten viser at det har blitt arbeidet med problemstillinger som i utstrakt grad krever samarbeid og interorganisatorisk koordinering.

2.4 Coaching

Coaching kan brukes som metafor på noen som bidrar til å utvikle/frakte mennesker fra der de er til dit de ønsker å komme. Spesielt innen idretten har uttrykket blitt mye brukt i betydning av at utøveren skal oppnå et høyere prestasjonsnivå under andres kyndige bistand. På den måten har coaching fått et resultatorientert fokus mot endring og målbare forbedringer (Gjerde 2003).

Selv om enkelte forsøker å fremstille coaching som noe særegent (Gjerde 2003, Kvalsund 2005), tar faget etter vårt skjønn opp problemstillinger som i stor grad er overlappende med perspektiver man finner innen nært beslektede emner som veiledning, supervisjon, konsultasjon og mentoring. Det synes som om konteksten i stor grad er avhengig av begrepsbruken.

Sentralt i faget står utvikling av menneskets potensiale og ressurser som grunnlag for personlig utvikling og prestasjonsforbedringer. Bruk av coaching i vår sammenheng er først og fremst knyttet til faglige utviklingen. Coaching dreier seg dermed om å stimulere og utfordre den enkelte til å prestere bedre, gjennom økt bevissthet om eget ressursgrunnlag.

Hver av nettverksgruppene hadde en coach. Coachene har i gjennomsnitt hatt seks møter med sine grupper. I systemteoretisk coaching vektlegges det at coachen kjenner til, og helst er ansatt i, samme type organisasjon som deltakerne (Gjems 1995)⁴. Coachen vil da vite om sentrale relasjoner mellom mennesker og mellom mennesker og materiell. Grunnleggende kjennskap til organisasjonsmessige forutsetninger gir coachen holdepunkter for å kunne trekke inn relevante sammenhenger og strukturere synspunkter inn i et forebyggende perspektiv.

³ Gruppeinndelingen er vist i vedlegget

⁴ Vi har valgt å bruke uttrykket "coach" gjennomgående, selv om Gjems i sin fremstilling bruker "veileder"

Coachene ble derfor valgt ut fra at flere av dem hadde sentrale roller innenfor organisasjoner som var representert i studiet. På den måten forsøkte vi å arbeide med relasjoner på mange nivåer. Dette ville, etter vårt skjønn, sannsynliggjøre at nettverkene kunne bestå også etter at studiet formelt var avsluttet.

Følgende personer har utgjort coachingteamet:

Navn	Stilling/ansatt
Karin Ness	Politiførstebetjent - Utlendingsseksjonen – Søndre Buskerud politidistrikt
Eirik Jensen	Tidlig forebygger - Drammen kommune/Drammen politistasjon
Inger Gjønnnes	Spesialrådgiver i Senter for oppvekts og SLT-koordinator - Drammen kommune
Ingebjørg Mæland	Leder - Arbeidsinstituttet Buskerud
Merete Risan	Prosjektmedarbeider - Nyby'n aktivitetskafe
Bente Krogstad	Rådgiver - Konfliktrådet i Buskerud
Maja Andresen	Sosiallærer – leder for ressursteamet ved Brandengen skole - Drammen

Flere av coachene arbeider direkte med kriminalitetsforebygging i sitt daglige arbeid. Trolig har de i løpet av prosessen fått viktig kompetanse i blant annet håndtering av gruppeprosesser, en kunnskap som også kan brukes på andre områder. På den måten har utdanningsprogrammet vært kompetansebyggende også for denne gruppen.

2.5 Styrings- og arbeidsgruppe

Prosjektet var organisert med styringsgruppe bestående av:

Karl Einar Schrøder-Nielsen: Utdanningsdirektør Fylkesmannen i Buskerud, Margot Årsland fra samme institusjon har deltatt som stedfortreder

Brita Rød: Koordinator for Felles operativ enhet – Søndre Buskerud Politidistrikt

John Dutton: Leder senter for rusforebygging - Drammen kommune

Hilde Reitan: Førstekonsulent - Buskerud Fylkeskommune

Arbeidsgruppe besto av:

Kåre Slåtten – høgskolelektor, FOKUS Ringerike, Høgskolen i Buskerud

Inger Gjønnnes – SLT-koordinator, Drammen kommune

Torbjørn Pettersen – politiførstebetjent, Drammen politistasjon

Elisabeth Teigen – avdelingsleder, Arbeidsinstituttet Drammen

Det har i stor grad vært samarbeid mellom de to gruppene og flere av planleggingsmøtene er blitt gjennomført samlet. I starten av prosessen var styringsgruppa aktivt involvert i prosessen, ikke minst ut fra ønske om å sikre god forankring av prosjektet. Styrings- og arbeidsgruppa var viktig i utarbeidelsen av fagplanen (se vedlegg) og i prosessen fram mot søknaden til daværende Arbeids- og Administrasjonsdepartementet, som støttet prosjektet økonomisk.

Etter hvert som studiet kom i gang ble møtehyppigheten til styringsgruppa redusert og arbeidsgruppen var den som i stor grad styrte og framdriften i prosjektet.

2.6 Koordinator

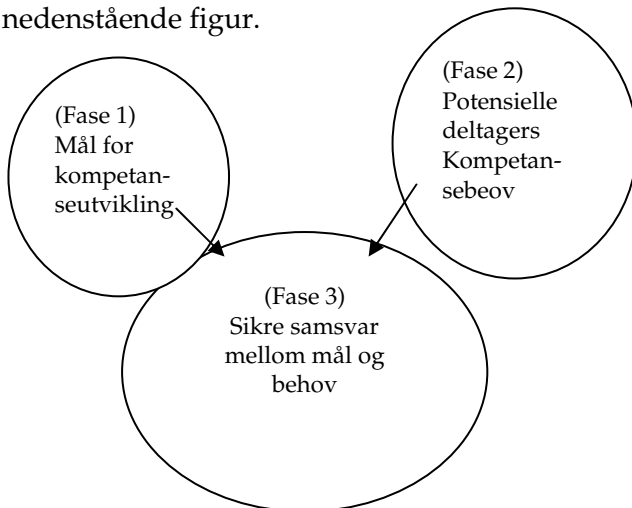
Kåre Slåtten fra Høgskolen i Buskerud har vært koordinator i programmet og har hatt ansvaret for å samordne de ulike aktiviteter som fremgår av relasjonsmodellen i kapittel 2. Han har også arbeidet aktivt med utvikling av studiemodellen og har hatt ansvaret for design og gjennomføring av evalueringen.

Koordinator har videre arbeidet med lederforankring og har i samarbeid med fagansvarlig Bjørn Hauger gjennomført samlinger med coachgruppen der ulike problemstillinger knyttet til oppfølging av studentene har blitt diskutert.

Koordinator har også styrt økonomien i prosjektet og har hatt ansvaret for rapportering til oppdragsgiver.

I utviklingen av fagplanen har vi støttet oss på Richard Y. Chang (1994) som har utviklet en praktisk guide for hvordan man kan gå frem, når man skal utvikle effektive kompetansehevingsprogrammer. Lignende metode er også benyttet i utviklingen av andre regionale kompetanseutviklingstiltak (Gauthier og Marnburg 2002).

Metoden til utvikling av et effektivt kompetansehevingsprogram kan illustreres på bakgrunn av nedenstående figur.



Den første fasen identifiserer virksomhetenes mål for kompetanseutvikling. Den andre fasen omhandler identifisering av potensielle deltakeres kompetansebehov. I fase tre er hensikten å skape samsvar mellom virksomhetenes kompetansebehov og potensielle deltakeres behov.

En slik arbeidsform, fram mot endelig fagplan, krever utstrakt dialog og samarbeid med mange involverte parter.

2.7 Vurderingsformer i studiet

Vurderingsformer har stor betydning for innholdet og arbeidsformene i et studieprogram (Gundem 1991). Intensjonen var å legge opp til en vurderingsform som støttet opp om kriterier som læring på arbeidsplassen i tverrfaglige nettverk med løsningsfokuset tilnærming, slik det redegjøres for i kapittel 3. Mappedvurdering ble derfor valgt ut fra argumentet om at denne vurderingsformen gir bredere og mer varierte læringsformer enn tradisjonelle vurderingsformer (Taasen m.fl. 2004).

Hensikten var bl.a.

- å samle det en har arbeidet med i studiet og dermed få oversikt over eget arbeid og egen utvikling
- å utvikle evne til refleksjon omkring egen faglig utvikling
- å kunne fordype seg i et fagemne etter eget valg
- å utvikle evne til å bruke teori til å forstå situasjoner en møter i praksisfeltet
- å vise bredden i egen kompetanse

Det ble vektlagt at mappen viste bredden i kompetanse, derfor måtte ulike typer arbeider være representert.

1. Et av arbeidene skulle være knyttet til planlegging og gjennomføring av implementeringstiltak/ forbedringstiltak i egen organisasjon. Vekt på dokumentasjon av prosess og læring som skjer underveis.
2. Et av arbeidene skulle være knyttet til implementeringstiltak/ forbedringstiltak det tverrsektorielle/ tverrfaglige arbeidet. Vekt på dokumentasjon av prosess og læring underveis.
3. Minst ett av arbeidene skulle være av teoretisk karakter. Et emne, tema eller problemstilling med relevans for eget arbeid skal drøftes i lys av sentrale teorier fra studiet.

Dokumentasjon av *implementeringstiltak* kunne dels være i form av logg av observasjon og av samtaler, møtereferat, foto av arrangementer med målgruppen eller ulike typer undersøkelsesopplegg. I tillegg skulle arbeidene ha et *refleksjonsskriv* med beskrivelse av arbeidsprosess, vurdering av arbeidet, refleksjoner over hva studentene lærte av tiltaket. Refleksjonsskrivet kunne også gjøre rede for hvordan studentene eventuelt hadde videreutviklet arbeidet etter at de hadde fått respons fra andre. *Refleksjonsskriv* skulle alltid være individuelle, også når de var knyttet til gruppebidrag.

I sin vurdering mappebesvarelsene vektla faglærer Bjørn Hauger at studentene måtte reflektere over prosesser i arbeidet og over egen læring, samt deres evne til å knytte relevant teori til framstillingen.

3 Studiets faglige forankringer

I utformingen av studiet har vi hentet inspirasjon og erfaring fra flere områder. I kapitlet redegjør vi for noen av de teoretiske perspektivene vi har bygd studiet på.

3.1 Læring på arbeidsplassen

Svært mye av læringen i arbeidslivet skjer som en integrert del av den daglige virksomheten utenom kurs og formelle utdanningsarenaer. I en FAFO-undersøkelse (Skule og Reichborn 2000) har man spurt et representativt utvalg av hele den yrkesaktive delen av befolkningen om hvordan folk har tilegnet seg sin kompetanse. Svaret viser at den alt overveiende delen av kompetansen er tilegnet gjennom det daglige arbeidet, ved at man har produsert og løst problemer for seg selv eller sammen med andre. Andre trekker frem det å få klare tilbakemeldinger på utført arbeid fra ledere eller brukere som en viktig kilde til læring. Alle disse aktivitetene kan vi med en samlebetegnelse kalle hverdagslæring. (Kompetanseberetningen 2005:15.)

Yrkesutdanning i skolesystemet og organisert opplæring, i form av kurs, betyr ifølge arbeidstakerne i FAFO-studien vesentlig mindre. Dette understreker betydningen av å betrakte arbeidsplassen som en viktig læringsarena i kompetanseutviklingsammenheng. Læring er å møte overraskelser, finne forklaringer på disse og finne nye løsninger. Med andre ord så foregår læring hele tiden, men ikke nødvendigvis bare under etiketten opplæring. Man snakker her om uformell læring som ikke alltid er satt i system. Den uformelle læringen har blitt anslått til å utgjøre godt over halvparten av all kompetanseoppbygging. Dermed blir det for snevert å se på kompetanseutvikling som noe som bare skjer gjennom formell læring på "skolebenken" og det blir et viktig å finne ut hvordan den uformelle kompetansen tilegnes.

Fossestøl (2004) fremhever at den lineære kunnskapsproduksjonens tid, hvor kunnskapen produseres ett sted, formidles en annet sted og tas i bruk et tredje sted, er forbi. I stedet bør utdanningen og kvalifiseringen av arbeidstagerne søke å integrere erfaringene fra arbeidslivet, det vil si der hvor arbeidsoppgavene og oppgaveløsningen faktisk foregår. Man må søke å utvikle en situasjon hvor kunnskapsproduksjonen, kunnskapsformidlingen og kunnskapsbruk i større grad skjer samtidig.

Vox-barometeret (Hilleren m.fl. 2004), som er en halvårlig undersøkelse som skal ta pulsen på læring i arbeidslivet, sett både fra et arbeidstaker-og et arbeidsgiverperspektiv, viser til forskning som har som mål å undersøke hva slags faktorer som fremmer god læring på en arbeidsplass. De fremheves faktorer som:

- mulighet for å kunne reflektere over praksis
- medansvar for målformulering og planlegging av arbeidsprosesser
- oppmerksomhet på formulering og løsning av problemer
- mulighet for å eksperimentere og prøve ut handlingsalternativer
- tillit til medarbeideres arbeid og læring
- indre motivasjon basert på autonomi og handlefrihet
- kollegiale nettverk
- coaching og mentoring supplert med hensiktsmessig formell læring

Det er et gjennomgående trekk ved alle forsøk på systematisering av betingelsene for

arbeidsplasslæring, at det legges vekt på at de arbeidsrelaterte erfaringene må bearbejdes og reflekteres over.

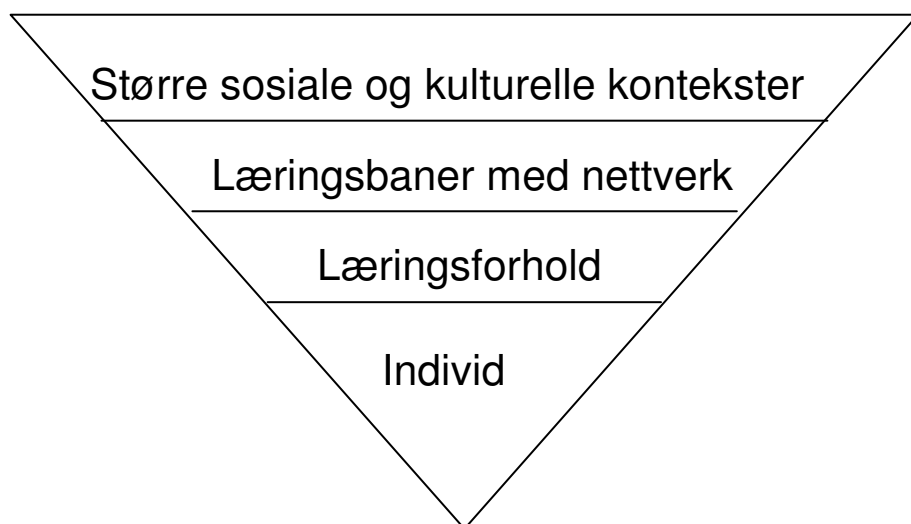
Mønsterbryterne (2005), et prosjekt i Udannings- og forskningsdepartementet med mandat til å utrede et grunnlag for en ny kompetansepolitikk, framhever økt samarbeid mellom arbeidsliv og utdanning. De peker på tre hovedstrategier som støtter opp under det overordnede målet med kompetansepolitikken om bedre forvaltning av humankapitalen. Som enkelttiltak foreslås videreutvikling av praksisbaserte opplæringsmodeller i ulike bransjer (skole på arbeidsplass) og satsing på lærende organisasjoner.

3.2 *Nettverk som læringsarena*

I de senere år har det vært en økende interesse for læring i praksissituasjoner med et sosiokulturelt perspektiv på læring (Dysthe 2001, Wittek 2004). Det vektlegges at læring er en sosial aktivitet der den enkelte utvikler kunnskapen gjennom samhandling i en kontekst med andre. Teoretiske perspektiver hos Lave (1999) vektlegger at læring er et spørsmål om skiftende deltakelse i sosiale praksiser, ofte betegnet som praksisfellesskap. Ut fra Lave og Wenger (1991) og Dreier (1999) skjer læring ved at personer konkret deltar i sosiale praksiser. Læring skjer når en person endrer oppfatning og handling i en lærings situasjon, som også virker utover denne og inn i andre situasjoner som personen deltar i på andre steder og til andre tider. Ved å utvikle erfaringer og bruke dem på forskjellige deltakelsesområder, vil en kunne unngå å stille seg blind på egen praksis fordi en kan se og tenke i kontrast til andres erfaringer.

Wadel (1992) bruker i sin teori begrepet læringsforhold. I dette ligger at læring er mellommenneskelig forankret og foregår i sosiale relasjoner der en lærer av en eller flere personer i et praksisfellesskap. Wadel sier at vi har et læringsforhold når det er en kobling mellom det å lære fra seg og det å lære til seg. I dette ligger det at personer som utgjør praksisfellesskap må være jevnbyrdige i betydning av at den har noe å lære av andre, men også at de erfaringer man selv har oppleves som nyttige av andre.

Med utgangspunkt i Wadel kan vi fremstille læring som et hierarki der individet lærer gjennom læringsforhold. Disse læringsforholdene er forankret i praksisfellesskap. Kunnskapen som utvikles er i hovedsak erfaringsbasert og knyttet til det enkelte individ, til nettverket, team på arbeidsplassen og organisasjonen som helhet ved at disse knyttes sammen til læringsbaner. Dette kan igjen sees i en større sosial og kulturell kontekst som eksempelvis utdanningssystemet og andre relevante kontekster i samfunnet. Det hele kan fremstilles i følgende figur:



Intensjonene i nettverksl ring er at dette skal resultere i læringsprosesser som også vil gi endringer i interaksjonsmønsteret mellom mange læringsforhold. Læringsnettverk gir muligheten for å lære til oss og fra oss fra flere kanter. I følge Wadel (2002:105) gir dette "... et mye større potensial for læring enn læring i enkeltstående læringsforhold. Men det vil kreve ledelsestilrettelegging på organisasjonsnivå av de som ikke direkte er involvert i nettverkene. Derfor har det i programmet også vært arbeidet med ledelsesforankring slik det beskrives i kapittel 2.2.

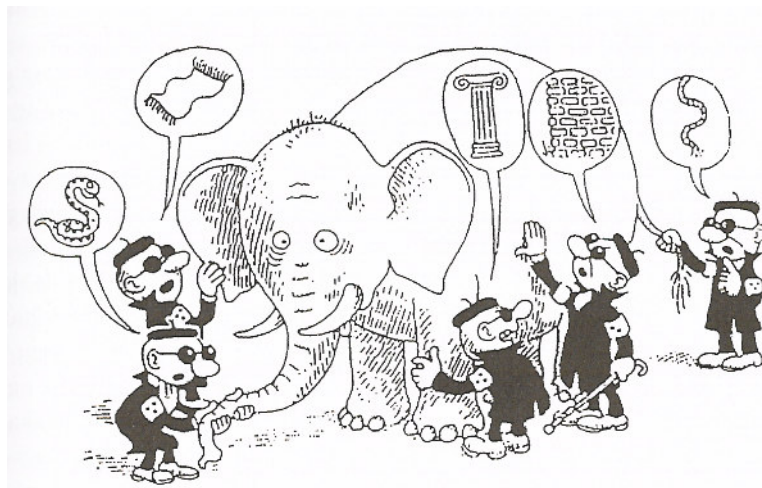
Læring i nettverk er i stor grad en metode som bidrar til å utvikle organisasjonen innenfra, mens de tradisjonelle metodene kommer med en ekstern modell eller system som, satt på spissen, "tres over hodet på fagfolkene". Læring i nettverk representerer en læringsstrategi som åpner for mer stabil og kontinuerlig utvikling, mens andre teknikker i sin mest rendyrkede form kan representere diskontinuitet i utviklingen i form av "skippertak" og overfokusering på tiltak uten gjennomtenkte retninger og interorganisatoriske konsekvenser.

3.3 Tverrfaglig samarbeid

Organisasjoner som arbeider med forebygging for barn og unge virker ikke i et vakuum. Den kan og vil påvirkes fra omgivelsene. Endringer innen en organisasjon vil kunne kreve endringer i tilstøtende organisasjoner når det samlede tjenestetilbudet må koordineres. Det kan f.eks være at bestemte prosedyrer for praksis endres i ett organisasjonsledd på en måte som får konsekvenser for andre. Glavin og Erdal (2000:15) sitt kriterium for tverrfaglighet, er n r flere yrkesgrupper samarbeider på tvers av faggrenser mot et felles mål. Når ulike yrkesgrupper arbeider parallelt mot et mål uten å ta stilling til problemet i fellesskap, kaller de det flerfaglighet.

Kriminalitetsforebyggende arbeid er derfor skj ringspunktsoppgaver der man må finne ut hva som skal til for å jobbe sammen. En effektiv måte å skape motivasjon og engasjement er å anerkjenne og være nysgjerrig på andres erfaringer. Kontakt på tvers av fag – og sektorgrenser gir ideer om mer helhetlig tilnærming og nye samarbeidsmuligheter.

Noe av utfordringene med tverrfaglig samarbeid kan illustreres med fabelen om elefanten og de fem blinde menn (Arneberg m.fl. 2004, Huseby og Ossum 2006).



De fem blinde mennene holder hver sin del av elefanten, og tankeboblene viser hva hver enkelt av dem tror de holder i. To viktige spørsmål blir:

-
- 1) Hvor lang tid tar det før de er enige om hva de holder i?
 - 2) Hva vil skje dersom de iverksetter tiltak basert på hva hver enkelt tror de holder i?

I overført betydning mener Aanderaa med illustrasjonen at de ulike profesjonene ofte har både ulik forståelse og ulik tilnærming til mulige løsninger. Tverrfaglig samarbeid må først og fremst knyttes til dialog om felles utfordringer og oppgaver.

Kriminalitetsforebygging er et svært viktig område med mange synspunkter og mange aktører. Ansvar og oppgavene er dels overlappende, dels spesifikke. De ulike "hjelperne" innen feltet har sitt eget lovverk, ulike kompetanse, planer og ambisjoner for arbeidet. Landskapets sammensetning og kompleksitet kan lett fremstå som en jungel av muligheter, men også som et uoversiktlig og minelagt terreng både for politikere og yrkesutøvere. Retorisk ser mange behovet for økt samarbeid, men ikke alle reflekterer systematisk over mulige barrierer og hindringer.

Som yrkesutøver er man sosialisert inn i en yrkesmessig kontekst som gjør at man ofte har ubevisste antagelser, verdier og holdninger som ligger til grunn for den praktiske yrkesutøvelsen. Noe av de kulturelle særegenhetene som dannes rundt yrkesgrupper kan skape spenninger når man samarbeider med andre som har et annet utgangspunkt og rasjonalitet for sin tenkning og handling (Lauvås og Lauvås 2004).

I tverrfaglig samarbeid framhever Lauvås og Lauvås (2004) *samordning* og *samarbeid* som sentrale begreper. Med *samordning* menes "... en systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme problemstilling/klient/pasient, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre" (Lauvås og Lauvås 2004:53). Samarbeid defineres som noe mer enn samordning. Flere elementer, som eksempelvis fagpersonens arbeid, sammenføres til en helhet og blir til en gjennomført form for organiseringen av arbeidet. Tverrfaglig samarbeid blir da en interaksjon mellom representanter fra ulike fag med et dobbelt formål:

- sikre kvalitet i arbeidet ved at den samlede kompetansen blir utnyttet maksimal, og
- utvikle et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag og stimulere til faglig utvikling innen de felt som bidrar.

Glavin og Erdal (2000) peker på en del faktorer og forutsetninger som bør være avklart i forkant av samarbeidet

- Ledelse
- Verdigrunnlag
- Samarbeidskompetanse
- Plan for opplæring
- Kunnskap og ferdigheter

Vi vil i det følgende belyse samarbeidskompetansen som spesielt viktige

3.3.1 Samarbeidskompetanse

Ved å sette brukerinteresser i fokus bør profesjonsinteressene komme i bakgrunnen og samarbeidskompetansen må utvikles. Ofte er det uvitenhet og låste antagelser knyttet til andre profesjoners kompetanse. En viktig forutsetning er kjennskap til hverandres fagområder.

Trolig må samarbeidskompetansen utvikles over tid. Glavin og Erdal (2000:40) beskriver samarbeid på fire nivåer. På første nivå er samarbeidet og relasjonene ikke til stede eller de er feildefinert og dysfunksjonelle. Andre nivå fokuserer på mål, men deltakerne i samarbeidet har separate hensikter og de arbeider parallelt uavhengig av hverandre. Når samarbeidet er på tredje nivå er det fellesskap som karakteriserer teamet. Det er fokus på enighet med felles målsettinger.

Høy kvalitet på samarbeidet er oppnådd på nivå fire. Dette nivået karakteriseres ved dyktighet i å identifisere potensialet for å fremme utvikling. Medlemmenes kunnskap brukes aktivt for å nå mål. Teamet utgjør et lærende miljø som er i stand til kritisk å evaluere sitt arbeid og modifisere eller omdefinere sine tiltak for å møte brukernes behov.

Vegring og motstand mot samarbeid er ikke uvanlig. Tverrfaglig samarbeid kan være en trussel dersom man ofte har arbeidet alene og tatt avgjørelser ut fra eget ståsted. Det kan virke truende å bli "sett i kortene", spesielt om man er usikker på egen framgangsmåte og faglig kompetanse. Skare (1996) mener vegring mot samarbeid kan tilskrives følgende årsaker.

- Domenekonflikter: Dersom den enkelte etat hegner om egne domener og føler seg truet, vil dette vanskeliggjøre samarbeidet.
- Gevinsten er asymmetrisk fordelt: Den enkelte må oppleve at samarbeidet er nyttig for seg. I tillegg til å tilføre noe må man oppleve å få noen igjen. Det må være en balanse som hindrer opplevelsen av at man gir mer enn man får
- Profesjonsinteresser: Ulik yrkesutdanning og lite kjennskap til hverandres arbeidsområde, kan forårsake at de ulike profesjonene ikke har tillit til andres kompetanse på områder
- Motstridene oppgaver hos etatene. Ulike målsettinger i forhold til målgruppene kan vanskeliggjøre samarbeidet
- Pålagt samarbeid: Å bli pålagt tverrfaglig samarbeid kan være et dårlig utgangspunkt. Deltakelse og opplevelse av medbestemmelse vil gi et annet utgangspunkt
- Ressursmangel: Dersom daglige arbeidsoppgaver står i kø, vil det være vanskelig å prioritere utviklingsarbeid som lett kan betraktes som merarbeid. Dette kan medføre motstand fordi det går ut over det daglige arbeidet som må ivaretas.

Dersom de ulike etater og sektorer arbeider med felles målsettinger, vil det trolig bli enklere å oppnå gode resultater for det tverrfaglige samarbeidet. Dessuten må samarbeidet oppleves som nyttig og nødvendig ved at det arbeides med praktiske problemstillinger.

3.4 Appreciative Inquiry og løsningsfokusert tilnærming

Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) har i Norge først og fremst blitt kjent gjennom Langslet (2002). Men har også hatt stor påvirkning gjennom arbeidene til Arild Ambø. Metodens særpreg er at den retter blikket mot løsninger i stedet for å undersøke problemene. I stedet for å kartlegge hva man gjør galt, ser man på det som gjøres riktig. I stedet for å analysere årsakene til problemene, brukes tiden på å beskrive den fremtiden man ønsker seg. Hovedbudskapet til LØFT er at på baksiden av problemene ligger drømmene, mulighetene og løsningene. Gjennom å holde fast på historier som inneholder kloke grep, skapes energi og muligheter. I sin LØFT-tilnærming beskriver Langslet (2002) metoden som anvendbar innen alt fra teamutvikling, konfliktløsning og strategiutvikling, til medarbeidersamtaler og organisasjonsutvikling.

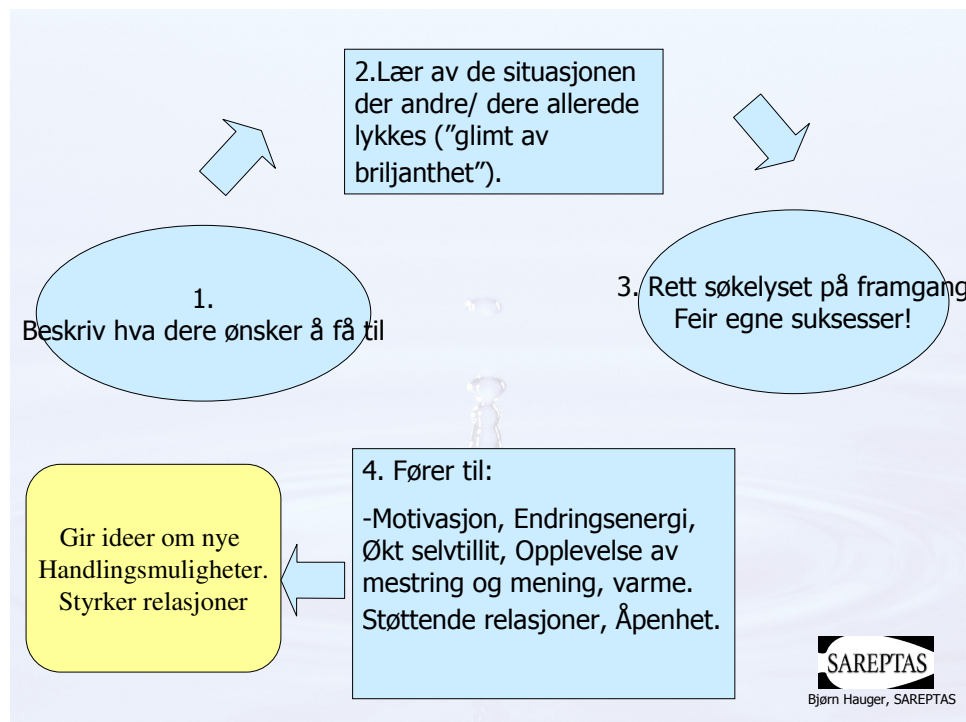
Appreciative Inquiry (AI) har mange av de samme tilnæringsmåtene som LØFT. AI er utviklet som en gren innenfor aksjonsforskning og har blitt en tilnæringsmåte og et verktøy for organisasjonsutvikling. Metoden viser hvordan organisasjoner raskt kan få til nyskapende

forbedringer gjennom å lære av organisasjonen når den fungerer på sist beste (Watkins og Mohr 2001). Metoden vektlegger spørsmål og samtaler i organisasjoner rundt områder som suksesser, verdier, håp og drømmer som grunnlag for å skape endringsprosessen.

Sett i forhold til studieprogrammet i Drammen har utgangspunktet for arbeidet, både i det individuelle og det gruppevise utviklingsarbeidet, har derfor vært:

“Hvordan utvikle et mer effektivt kriminalitetsforebyggende arbeid i lokalsamfunnet gjennom å lære av det som fungerer? ”

Som utgangspunkt for arbeidet har følgende modell ligget til grunn⁵



Innovasjonsstrategien som AI bygger på, tar utgangspunkt i at man skal lære av egne suksesser gjennom å undersøke de situasjonene der vi har energi – der ytelsene er ekstraordinært gode. Dette skaper nye forestillinger om egne og andres ressurser og nye ideer, tanker og drømmer om hva som er mulig. Målet er å oppdage nye muligheter og utvikle ny forståelse i eget arbeid, hos samarbeidspartnere, i nærmiljøet, i saksforhold og hos målgruppen.

AI legger et systemperspektiv til grunn og fokuserer på virksomhetens samspill mellom relasjons- og systemelementene i organisasjonen slik at ulike deler kan trekke i sammen. For å få til dette kreves det at man aktiviserer organisasjonen på tvers av skiller. Slik sett støtter metodikken opp om, og er til dels supplerende med, de andre perspektivene om tverrfaglig samarbeid og læring i nettverk som det er redegjort for tidligere.

Oppsummert har metodikken som har vært lagt til grunn i programmet hatt som intensjon å jobbe både nedenfra, ovenfra og på tvers. En metode som:

⁵ Metodikk som brukes av Sareptas AS. Se www.sareptas.com

-
- leter fram til – og tar tak i motivasjon og det som "gir energi" hos medarbeidere. Det fagfolkene "brenner for" og som anses som viktig ("nedenfra")
 - kobles sammen med en overordnet ledelse som vil, og som forplikter virksomheten ("ovenfra"). Tverrfaglig samarbeid over etats- og sektorgrenser krever at alle instanser forplikter seg og har dette med i sitt planarbeid.
 - legge til rette for å lage møtearenaer ("på tvers")

I kapittel fem redegjør vi for noen erfaringer med studiemodellen.

4 Evaluering av studieprogrammet

4.1 Perspektiver på evaluering

En av de viktigste målsetninger med styrt kompetanseutvikling er å forbedre prestasjoner som gjør at organisasjonen når sine mål. Likevel er dette et område med betydelige utfordringer, spesielt med tanke på at det er vanskelig å isolere effekten av enkelttiltak fra andre faktorer som påvirker.

Modellen under, basert på Kirkpatrick (1987), gir noen tankevekkende perspektiver på ulike nivåer i vurdering av kompetanseutviklingstiltak.

Ulike Evalueringsnivåer	Hva evalueres?
Meningsnivået Nivå I	Deltakernes subjektive reaksjoner på programmets innhold. Tilfredshet.
Læringsnivået Nivå II	Grad av læring. Dvs. hvilke ferdigheter, kunnskaper og holdninger deltakerne besitter etter endt program.
Atferdsnivået Nivå III	Grad av endret atferd tilbake på jobb. Blir kunnskap fra utviklingsprogrammet anvendt i praksis?
Organisasjons- Nivået Nivå IV	Hvilke nytte har virksomheten hatt? Bedre samarbeid, effektivitet, kvalitet i oppgaveløsningen

Etter Lais (1997) erfaring fokuserer mange evalueringer ensidig på hvor fornøyd deltagerne var med tiltaket og utelater vurderinger knyttet til kunnskapens anvendelse i praksis og i hvilken grad tiltaket tjener de overordnede organisatoriske målene man er forpliktet på.

Fokuset for vår evaluering vil nok også i hovedsak være knyttet til nivå I og II. Spørreundersøkelsen vil avdekke studentenes subjektive vurderinger av studieprogrammet (nivå I) og egen læring (nivå II). Nivå II fremkommer også gjennom arbeidet som studentene viser fram i sine mapper samt i faglærer Bjørn Haugers vurderinger av læringsresultatene.

I den grad det er mulig å antyde noe om nivå III, baseres dette på studentenes egne uttalelser om hvilke intensjoner de har for anvendelse av kunnskapen i praksis og deres formeninger om det reelt skjer endringer i atferd og nye rutiner. Her kan det imidlertid være avvik mellom det Argyris og Schön (Gausdal 2002) betegner som "antatt teori" og "bruksteori" som styrende for praksis.

Effekter på nivå IV er vanskelig å påvise empirisk gitt den korte tidshorizonten som er mellom avsluttet studium og denne rapporten. Jacobsen (2004:90) drøfter dilemmaer ved organisasjoner som har forholdsvis løs kobling mellom aktivitet og resultat. Typisk for dette er organisasjoner som driver med kompleks tjenesteyting som sosialkontor, psykiatriske institusjoner, politi og utdanningsinstitusjoner. Jacobsen mener at et kjennetegn ved den type aktiviteter er at det er

svært vanskelig å påvise direkte og klare sammenhenger mellom det man gjør og det man oppnår. Politiet kan endre sin måte å arbeide på, hvordan virksomheten koordineres og sin kultur, men det er ikke lett å fastslå om dette fører til mindre kriminalitet eller bedre oppklaringsprosent. Eventuelle endringer i for eksempel kriminaliteten kan skyldes andre eksterne forhold, og ikke nødvendigvis endringer i politiets måte å arbeide på. Hvis målet var at resultatet skulle endres, vil man måtte konkludere med at denne formen for endring ikke var vellykket. Hvis man derimot kun legger til grunn av man skulle oppnå en ny måte å arbeide på, et nytt samarbeidsklima eller lignende, mener Jacobsen endringene kunne vurderes som suksesser.

Gjennom studiet har flere av studentene, både individuelt og i grupper, arbeidet ut rutiner og verktøy som har stor nytte for organisasjonene de representerer (se kapittel 4.3.4), og slik sett må dette vurderes som direkte relevant for trinn IV i Kirkpatrick's (1987) modell.

4.2 Metodisk tilnærming

Alvesson (2002:182) viser til forskere som betoner at feltarbeid i en kulturell kontekst som man alt har erfaring med, er utfordrende. Undertegnede har hatt mange roller i prosjektet, fra planlegging til gjennomføring og evaluering, og slik sett kan det være vanskelig å betrakte feltet på en objektiv måte når man i stor grad har vært delaktig i mange sider av arbeidet.

Forskningsmessig er prosjektet å regne som aksjonsforskning. Kristiansen (2004) mener forskere innen denne tradisjonen ikke kan operere som "flua på veggen". Man må involvere seg aktivt i utviklingsprosessene som initieres. Dermed får forskeren en annen rolle, og forskningen en annen innretning enn innenfor annet tradisjonell samfunnsforskning der forskere, av hensyn til krav om objektivitet og nøytralitet, ikke skal være en aktiv del av feltet som studeres. Hensikten med forskningen er å få fram erfaringer som praksisfeltet kan oppleve som nyttig, samtidig som det gir muligheter til å reflektere over hvilke prosesser som er av betydning når man lager kompetanseprogrammer for arbeidslivet.

Datagrunnlaget i evalueringen bygger på fire hovedområder

1. Spørreskjemaundersøkelse blant studentene
2. Skriftlige vurderinger fra coachgruppen
3. Studentenes mappeinnlevering og logger over læringsutbytte som her fremgår
4. Faglig kvalitet i mappeinnleveringene – vurderinger av faglærer Bjørn Hauger

Det første datasettet bygger på spørreskjemaer som ble delt ut til samtlige studenter etter endt studium. Skjemaene ble distribuert på e-post. Det er totalt innhentet spørreskjema fra 25 kursdeltakere. 9 av disse er fra politiet, 14 fra Stat, Fylke eller kommune. 2 respondenter har utelatt å krysse av for arbeidssted. Analysen viser at svarmønsteret er svært lik uavhengig av arbeidssted.

Det andre datasettet bygger på skriftlige vurderinger som er gjort av coachene, ut fra forhåndsdefinerte spørsmål. Dataene ble samlet inn på den avsluttende coachingssamlingen våren 2005.

Det tredje datasettet bygger på studentenes logger, som utgjør en del av mappeinnleveringene. Det har særlig vært fokusert på områder som har vært relatert til målsettingene i studieprogrammet.

Det fjerde datasettet bygger på faglærer Bjørn Hauger sine vurdering av innholdet i mappelinleveringene og hvilken verdi dette har hatt for den enkelte deltakers læring, for organisasjonen og for regionen.

Vi vil i det etterfølgende redegjøre for de funn som er gjort ut fra strukturen over.

4.3 Funn fra evalueringene

4.3.1 Spørreskjemaundersøkelse blant studentene

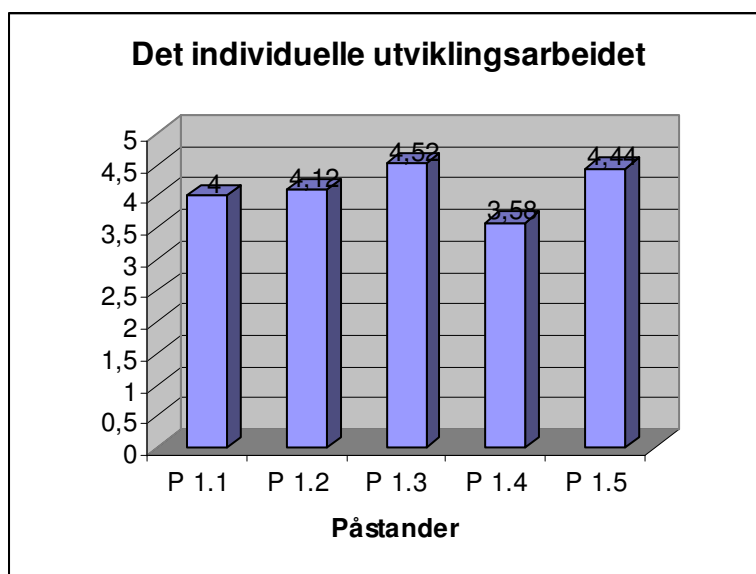
I spørreskjemaet (se vedlegg) ble studentene bedt om å ta stilling til ulike utsagn. Svaralternativ 1 angir at de er helt uenig i utsagnet, alternativ 2 noe uenig, alternativ 3 verken enig eller uenig, alternativ 4 noe enig, alternativ 5 helt enig.

4.3.1.1 Det individuelle utviklingsarbeidet

Følgende påstander ble stilt:

- 1.1 Mitt individuelle utviklingsarbeid har hatt god forankring i ledelsen
- 1.2 Utviklingsarbeidet har bygd på problemstillinger som jeg ville arbeidet med uavhengig av studiet
- 1.3 Resultatet av utviklingsarbeidet vil ha verdi for min virksomhet
- 1.4 Ledelsen ved min virksomhet har vært til god støtte i utviklingsarbeidet
- 1.5 Utviklingsarbeidet har gitt meg muligheter til å reflektere over problemstillinger i mitt daglige arbeid

Svarmønster for påstandene



Studentene er i stor grad enig i at utviklingsarbeidet har gitt muligheter til å reflektere over problemstillinger i det daglige arbeidet (påstand 1.5). Resultatet av utviklingsarbeidet (påstand 1.3) vil etter studentenes skjønn ha stor verdi for virksomheten de arbeider i.

Utviklingsarbeidet har i gjennomsnitt nokså god forankring i ledelsen (påstand 1.1), derimot er man noe mindre fornøyd med ledelsens støtte i utviklingsarbeidet.

Det er også interessant at utviklingsarbeidet har bygd på problemstillinger som studentene ville ha arbeidet med uavhengig av studiet. I slike tilfeller er det grunn til å tro at studieprogrammet har gitt synergier til et allerede prioriterte utviklingsområde.

4.3.1.2 Kurssamlingene (forelesningene)

Følgende påstander ble stilt:

2.1 Temaene på kurssamlingene har vært relevant for arbeidet med kriminalitetsforebygging

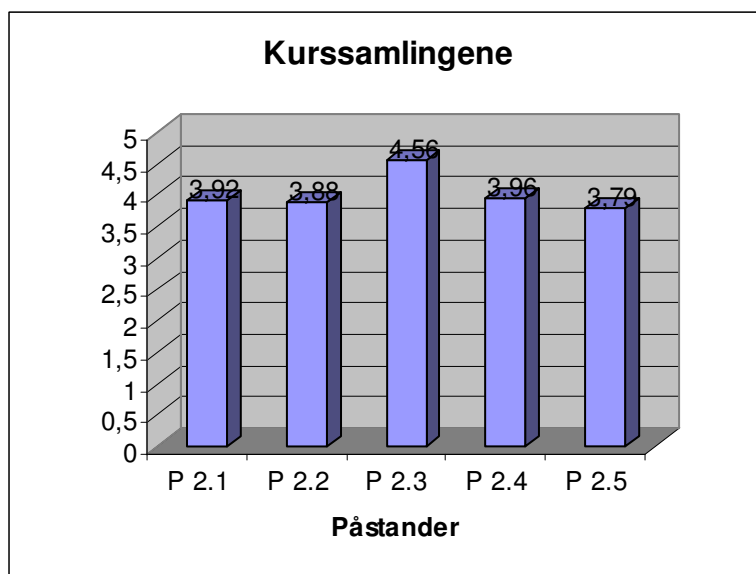
2.2 Utbytte av kurssamlingene har vært gode

2.3 På kurssamlingene har jeg møtt dyktige fagpersoner

2.4 Antall kurssamlinger (forelesninger) har vært tilstrekkelig

2.5 Den pedagogiske presentasjonen til kursholderne (foreleserne) har vært god

Svarmønster for påstandene



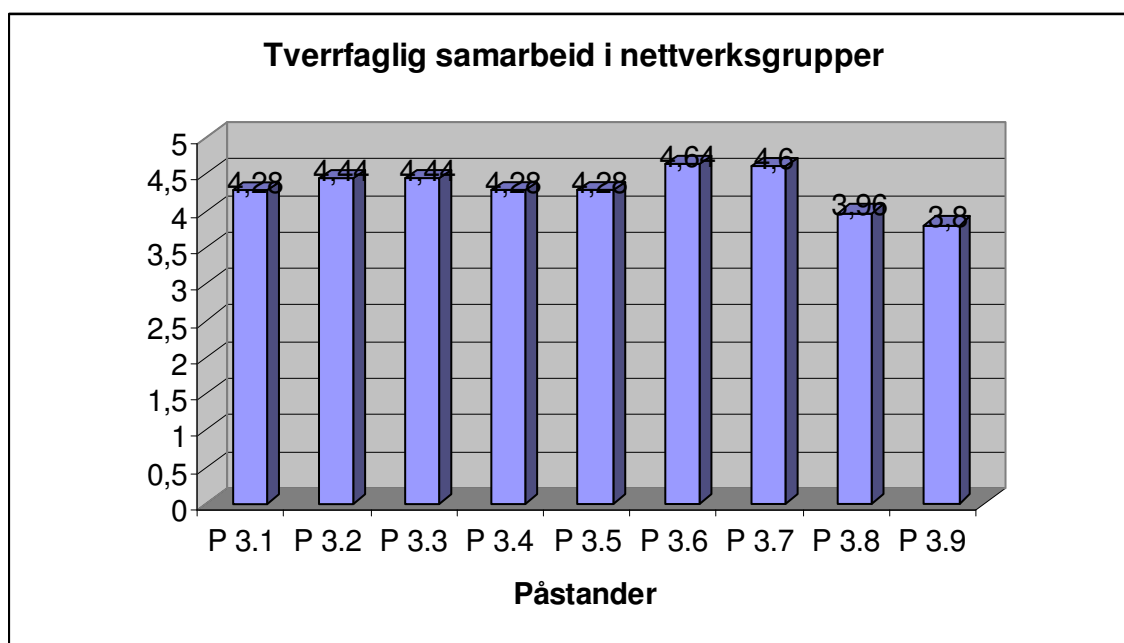
Gjennomsnittlig er studentene i stor grad enige om at de møtte dyktige fagpersoner på kurssamlingene. Den pedagogiske presentasjonen vurderes derimot noe lavere. Tilfredsheten med innholdet, avhenger noe av interesseområder og tema i utviklingsarbeidet. Noen hadde ønsket at foreleser kunne hatt mer dialog, andre mener antall samlinger ble i minste laget.

4.3.1.3 Det tverrfaglige samarbeidet i nettverksgrupper

Følgende påstander ble stilt:

- 3.1 Jeg er fornøyd med sammensetningen av min nettverksgruppe
- 3.2 Min gruppe valgte et utviklingsarbeid som alle i gruppen fant det relevant å arbeide med
- 3.3 Jeg har hatt stort læringsutbytte av å arbeide i nettverksgrupper
- 3.4 Nettverksgruppene har vært en viktig arena for refleksjon
- 3.5 Arbeidet i nettverksgrupper har vært motiverende
- 3.6 Gjennom arbeidet i nettverksgrupper har jeg fått relasjoner innad i gruppen som jeg også vil bruke etter at studiet er avsluttet
- 3.7 Det er bra at hver nettverksgruppe har hatt en egen coach
- 3.8 I vår gruppe har det vært tilstrekkelig antall coachingmøter
- 3.9 Jeg er fornøyd med den coachen min gruppe har hatt

Svarmønster for påstandene



På en skala fra 1-5, der 5 beskriver "helt enig" i forhold til påstandene som er stilt, er det gjennomsnittlig høy tilfredshet med det tverrfaglige samarbeidet i nettverksgrupper. Studentene er fornøyd med sammensetningen av nettverksgruppene og utviklingsarbeidet har vært relevant å arbeide med for alle. Læringsutbyttet har vært bra og motivert til videre utvikling. Arbeidet i nettverksgrupper har, slik studentene ser det, bidratt til relasjoner som beholdes etter studiet avsluttes.

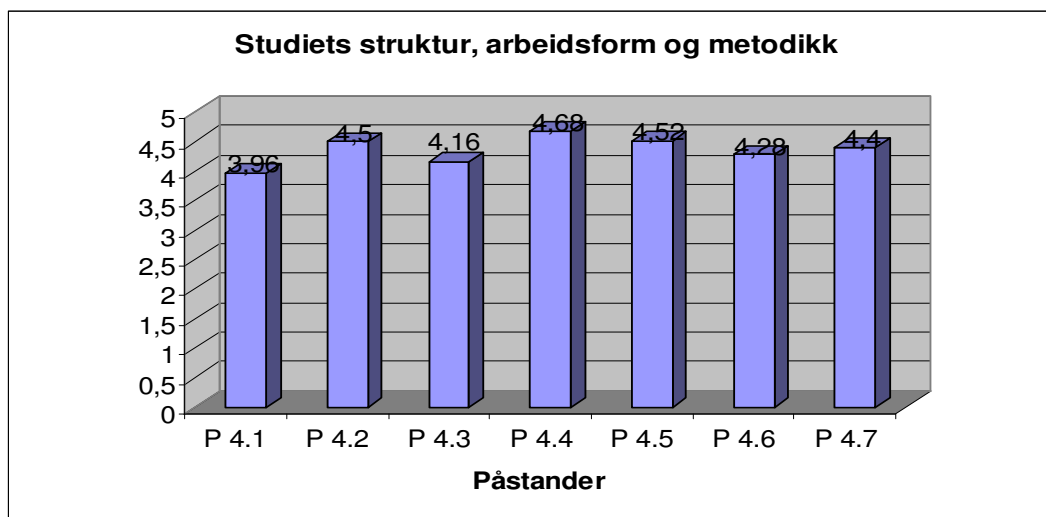
Studentene er positive til at hver nettverksgruppe har hatt egen coach, derimot kan det tyde på at enkelte kunne ønsket flere coachingmøter. Noen er mindre fornøyd med sin coach, selv om gjennomsnittscoren ligger tett opp mot 4.

4.3.1.4 Studiets struktur, arbeidsform og metodikk

Følgende påstander ble stilt:

- 4.1 Ved oppstart av studiet, i mai 2004, fikk jeg det inntrykket at studiet var godt planlagt
- 4.2 Oppsummeringskonferansen, 9. juni 2005, var en god måte å avslutte studiet på
- 4.3 Den metodiske tilnærmingen med å lære av det som allerede fungerer har vært en nyttig arbeidsform
- 4.4 Metodene som studiet har vektlagt er en god måte å arbeide med praksisutfordringer på (Gjort, lært, lurt)
- 4.5 Studiets eksamensform med mappeinnlevering, har vært en fin måte å evaluere læring på
- 4.6 Jeg er fornøyd med den oppfølgingen høghskolen har hatt underveis i studiet
- 4.7 Jeg er fornøyd med den rollen Bjørn Hauger har hatt som fagansvarlig for studiet

Svarmønster for påstandene



Studentene er gjennomsnittlig noe enig i at studiet virket godt planlagt ved studiestart. Enkelte kommenterer at de strevde noe med å forstå hva som egentlig var forventet, og at arbeidet med å etablere nettverksgrupper tok sin tid. Mappeinnlevering som vurderingsform vurderes også som god. Noen kommenterer at de fra tidligere var ukjent med denne vurderingsformen og av den grunn var de usikre på kravene som høghskolen stilte.

Den metodiske tilnærmingen, med å lære av det som allerede fungerer (AI-metoden), har vært en nyttig arbeidsform, selv om enkeltkommentarer er knyttet til at det også kunne vært nyttig å lære andre systematiske tilnæringsformer. Studentene har også verdsatt at man i arbeidet har tatt utgangspunkt i praksisutfordringer.

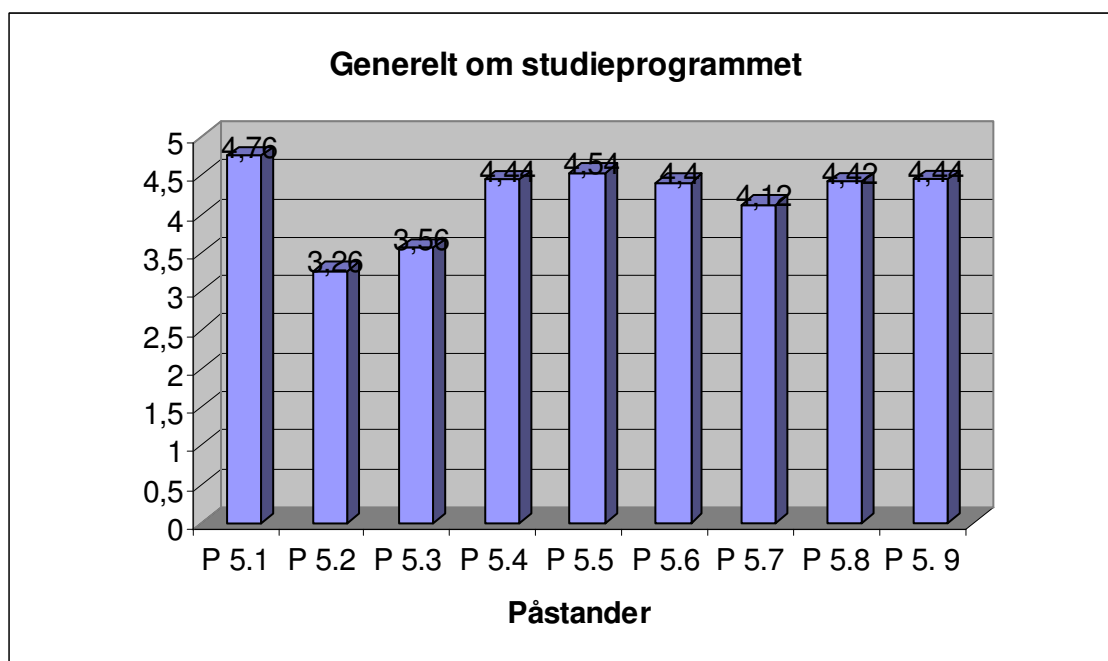
Bjørn Hauger får god omtale som faglig ansvarlig for studiet.

4.3.1.5 Generelt om studieprogrammet

Følgende påstander ble stilt:

- 5.1 Gjennom studiet har jeg fått relasjoner og nettverk som vil være nyttige i mitt daglige arbeid
- 5.2 Den utvalgte litteraturen som fremgår i fagplanen har vært relevant for studiets innhold
- 5.3 Arbeidsmengden på studiet har ikke vært for stor
- 5.4 Studiet har koblet teori og praksis på en god måte
- 5.5 Studiet har gitt meg bedre forståelse for andre profesjoners tilnærming og ansvar i det kriminalitetsforebyggende arbeidet
- 5.6 Etter studiet ser jeg bedre hvordan jeg kan samarbeide med andre profesjoner og virksomheter i det kriminalitetsforebyggende arbeidet
- 5.7 Etter studiet har jeg fått flere strategier og framgangsmåter i det kriminalitetsforebyggende arbeidet
- 5.8 Studiet har gitt ringvirkninger som er nyttige for Drammensregionen
- 5.9 Som helhetsinntrykk er jeg fornøyd med studiet

Svarmønster for påstandene



Relasjonene og nettverkene studentene har fått, vurderes som svært nyttig i det daglige arbeidet.

Studiet har koblet teori og praksis på en god måte og gitt bedre forståelse for andre profesjoners tilnærming og ansvar i det kriminalitetsforebyggende arbeidet. Etter studiet er det økt forståelse for hvordan man kan samarbeide med andre profesjoner og virksomheter i det kriminalitetsforebyggende arbeidet. Strategier og framgangsmåter i det kriminalitetsforebyggende arbeidet er også utvidet. Etter studentenes vurdering, har studiet gitt ringvirkninger som er nyttige for Drammensregionen.

Studentene er noe mindre fornøyd med studielitteraturen. Noen mener det ble mye lesing på egenhånd, og savner at kurssamlingene hadde sterkere tilknytning i pensumlitteraturen. Andre kommenterer at litteraturen manglet perspektiver rundt kommunikasjon, rus, roller og gruppepsykologi. Forhold knyttet til taushetsplikten etterlyses også. Mange kommenterer at gjennom utviklingsarbeidet, både individuelt og i grupper, var det nødvendig å søke litteratur på egenhånd.

Arbeidsmengden synes som overkommelig for de fleste. For noen har utviklingsarbeidet tatt mer ressurser en forutsett. Arbeidet i nettverksgrupper, og de gruppeprosesser som har vært, har også tatt tid. Det pekes på at "hverdagen" representerer så stor belastning i seg selv at det kan være vanskelig å finne plass til studier. Noen etterlyser en tydeligere avklaring fra høgskolen i forhold til forventet tidsbruk.

Som helhetsinntrykk er studentene fornøyd med studiet.

4.3.1.6 Andre utsagn

7.1 Arbeidsgiver har gitt meg tilstrekkelige muligheter til å arbeide med studiet og ta del i kurssamlinger, nettverksmøter og annet

Gjennomsnittsverdien på denne variabelen er 3.72, noe som er lavere score enn de andre påstandene. Fordelingen er slik:

Arbeidsgiver har gitt meg tilstrekkelige muligheter til å arbeide med studiet og ta del i kurssamlinger, nettverksmøter og annet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt uenig	1	4,0	4,0	4,0
	Noe uenig	7	28,0	28,0	32,0
	Verken enig eller uenig	1	4,0	4,0	36,0
	Noe enig	5	20,0	20,0	56,0
	Helt enig	11	44,0	44,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

8.1 Hvor mange timer har du i gjennomsnitt arbeidet med studiet pr. måned, inklusive undervisningssamlinger og coachingmøter?

Fordelingen mellom svaralternativene er slik:

Hvor mange timer har du i gjennomsnitt arbeidet med studiet pr. måned, inklusive undervisningssamlinger og coachingmøter?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5-10	4	16,0	16,7	16,7
	11-20	12	48,0	50,0	66,7
	21-30	7	28,0	29,2	95,8
	31-40	1	4,0	4,2	100,0
	Total	24	96,0	100,0	
Missing	99	1	4,0		
Total		25	100,0		

4.3.2 Skriftlige vurderinger fra coachgruppen

Coachene foretok en skriftlig individuell vurdering, og ble stilt følgende spørsmål:

1. Hvilke utfordringer har vært knyttet til å coache gruppene?
2. I hvilken grad er kunnskap om fagfeltet (kriminalitetsforebygging) avgjørende for å være coach?
3. Hvordan skjedde valget av gruppas tverrfaglige fellesprosjekt?
4. Hvilken nytteverdi har vært knyttet til samlingen med hele coachgruppen?
5. Betydningen av å ha coaching som et element i studiet?
6. Kunne man oppnådd det samme uten et studieprogram?

4.3.2.1 *Utfordringer i å coache gruppene?*

Flere trekker fram praktiske utfordringer som vanskeligheten med å finne felles møtetidspunkter som passet for alle. Enkelte av gruppene har også hatt lite frammøte på gruppesamlingene og på den måten har man ikke fått den nødvendige kontinuiteten og flyten i gruppeprosessen. Coachene har samvittighetsfullt sett det som en utfordring å få flest mulig gjennom studiet, dette har gjort at de spesielt har fulgt opp enkeltpersoner, noe som til tider har vært tidkrevende.

Det har vært utfordringer i å få til samhandling og involvering i arbeidet. Mange opplever det også som vanskelig å stille de rette spørsmålene. Enkelte av coachene har veiledet innenfor fagfelt og arbeidsområder som for dem var ukjente, og noen mener dette har vært en utfordring. Andre har liten erfaring å vise til når det gjelder coaching generelt og famlet litt i starten før de fikk tilstrekkelig trygghet i rollen.

4.3.2.2 *I hvilken grad er kunnskap om fagfeltet (kriminalitetsforebygging) avgjørende for å være coach?*

Gjennomgående svarer coachene at kunnskap om fagfeltet ikke er avgjørende for rollen som coach. De som har kjennskap til feltet mener dette har vært en styrke, men betydningen av å stille spørsmål, motivere, lytte, få til samhandling, synliggjøre læring osv, framholdes som det viktigste. Kunnskap og tidligere erfaring fra gruppeprosesser og veiledning, trekkes fram som mer vesentlig enn fagkunnskap på området.

4.3.2.3 *Hvilken nytteverdi har vært knyttet til samlingen med hele coachgruppen?*

Gjennom året har fagansvarlig og koordinator hatt fire samlinger med de sju i coachingtemaet. Hensikten har vært å få til forståelse for felles metodikk og tilnærming i gruppeprosessene i tillegg til å drøfte problemstillinger og erfaringer underveis i prosessen.

Coachene har opplevd disse samlingene som nyttige og klargjørende med tanke på deres rolle i oppdraget. Utveksle erfaringer og lære av de andre fremholdes også som positivt. Flere av coachene har tilegnet seg nyttig kompetanse for senere bruk.

4.3.2.4 *Hvordan skjedde valget av gruppas fellesprosjekt*

Noen grupper valgte fellesprosjekt tidlig i prosessen. Valget lå for enkelte "opp i dagen", da det var en del av arbeidsoppgavene de sto overfor, og som det var nødvendig at de samarbeidet om uansett. Med hjelp fra studieprogrammet fikk de en større bevissthet rundt valg de gjorde, og en drahjelp til å iverksette viktig arbeid.

Fellesprosjektet til to av gruppene ble initiert ut fra behov og ønsker hos sterke enkeltpersoner og var kanskje ikke like interessant for alle. Derfor har gruppe-medlemmenes opplevelse av nytten og graden av deltakelse vært ulik.

Andre grupper har hatt lengre demokratiske prosesser før de fant fram til et utviklingsarbeid å samarbeide om. Fellesprosjektet ble da et slags kompromiss bygd på fellesnevnerne hentet fra arbeidshverdagen til gruppe-medlemmene.

4.3.2.5 *Betydningen av å ha coaching som et element i studiet*

Gruppene har gjennomsnittlig avholdt seks coachingmøter med sine nettverksgrupper. Coachene mener oppfølgingen de har gitt nettverkene, har bidratt positivt på flere områder. Stikkord som nevnes er:

- Motiverende for gruppene
- Et forum for å luften frustrasjoner
- Nødvendig for å drive fram prosessen
- Har vært viktig for å få personlig oppfølging av enkeltstudenter
- Viktig med "nøytral" tredjeperson og en som "holder i trådene" og har overblikket
- Utviklende for perspektivet og de valg som studentene har gjort i sine arbeider
- Viktig koordinerende rolle mht. mappeinnleveringen og de krav som fagplanen stiller, mange studenter har hatt spørsmål omkring dette

Det pekes også på verdien av å levere noe skriftlig og bevisstgjøringen rundt skriving av refleksjonsnotater.

4.3.2.6 *Kunne man oppnådd det samme uten et formelt studium?*

Utvilsomt har flere av utviklingsarbeidene, både individuelt og i grupper, tatt opp problemstillinger som studentene hadde måttet løse uavhengig av studiet. Spørsmålet er om studiet likevel har hatt noen verdi eller hadde man kommet fram til de samme resultatene uansett?

Til dette svarer coachgruppen at studiet har bidratt med en arbeidsform og metodisk tilnærming på praksisutfordringene som trolig har skapt bedre løsninger og et mer fruktbart samarbeid mellom enkeltpersoner og organisasjoner. I tillegg pekes det på verdien av å knytte personlige relasjoner. Trolig er det også motiverende å få studiepoeng og kunne dokumentere noen av den kompetansen man har i forebyggende arbeid.

4.3.3 *Studentenes logger*

Ut fra målsettingen med studieprogrammet, slik det redegjøres for i fagplanen, er det av interesse å se om studiet har oppnådd noe av det som var intensjonen. Vi har i denne delen av evalueringen tatt utgangspunkt i studentenes logger, som utgjør en del av mappeinnleveringene, og relatert det til målsettinger i studieprogrammet.

4.3.3.1 *Innsikt i andre profesjoner og virksomheters ansvar og oppgaver*

En felles oppfatning som mange gir uttrykk for, er at samarbeidsrutiner og felleskapstenkning mellom ulike instanser som jobber for de samme målsettingene og med de samme menneskene, verken fungerte til beste for dem man skal bistå eller hjelpesystemet. Enkelte peker på at årsaken til dette kan være manglende informasjon og kunnskap om hverandres funksjoner. Dette kan gi grobunn for urealistiske forventninger til andre etater og det tverrfaglige samarbeidet generelt.

Flere av loggene viser at det gjennom prosessen er etablert kunnskap om hverandres funksjoner, fagområder og arbeidsformer på en måte som har skapt trygghet og forståelse mellom profesjonene. En student uttrykker at hun har fått "kunnskap om tilbud og tiltak jeg ikke ante eksisterte". Vi ser eksempel på hvordan et godt team bestående av fagpersoner med ulike fagbakgrunn og fra ulike organisasjoner kreativt kan arbeide sammen og skape nye og mer systematiske tilnæringsmåter i det forebyggende arbeidet. Refleksjonsnotatene fra en studentgruppe sier det slik:

"Samarbeid gjør den enkelte ungdom synlig for flere og ungdommene får tilbud om flere aktiviteter. Kunnskap om samarbeidspartneres problemforståelse og metodevalg har gitt oss nye løsningsalternativer. Dette mener vi er en styrke for aktivitetene og det kriminalitetsforebyggende arbeidet"

Det er preventivt i seg selv at hjelpeapparatet samarbeider og har kjennskap til hverandre. På den måten blir miljøene mer gjennomsluttlige.

4.3.3.2 *Personlige relasjoner som grunnlag for tverrfaglig samarbeid*

Flere av studentene trekker fram det positive med at det er skapt nettverk mellom de forskjellige samarbeidspartnerne både innen egen organisasjon og eksternt. Det at man har et ansikt å forholde seg til har stor verdi. Det blir lettere å ta kontakt, både for å søke generell veiledning og råd i saker knyttet til arbeid med ungdom, men også i form av direkte samarbeid om konkrete saker:

"I det ene oppdraget endte det med at vi måtte plassere en ungdom på institusjon. I dette oppdraget fikk jeg også samarbeidet med en fra gruppa mi. Jeg visste at organisasjon X hadde en vakttelefon hvor blant annet foreldre og elever kan ringe. Dermed fikk jeg snakke med X og Y, og jeg kunne diskutere aktuelle løsninger med dem".

Følgende sitat kan oppsummere gevinstene ved personlige relasjoner:

Gruppesammensetningen har gjort at jeg har fått utvidet kontaktnettet. Dette er meget viktig i det daglige arbeidet på jobben. En av deltakerne i gruppa hadde jeg mye kontakt med i jobben fra tidligere, en annen sporadisk, en svært sjelden (og det begrenset seg til telefonsamtaler, jeg kjente ikke ansiktet). Nå har dette medført en helt annen kontakt, ikke nødvendigvis til daglig, men vi kjenner hverandre og vet mye mer om hva vi driver med og den naturlige sperren man kan ha for å løfte av telefonrøret og ta kontakt, er nå borte. Jeg mener dette er gjensidig da jeg har opplevd at andre medlemmer av gruppa har tatt kontakt vedrørende problemstillinger som de har kommet opp i på jobben og hvor det kan være naturlig å kontakte min organisasjon for å få et råd om hva som vi kan gjøre eller hvordan man kan gå fram. Ett av møtene i min gruppe har også vært lagt til mitt kontor og dermed vet alle hvor vi holder til."

Selv om noen i utgangspunktet fant det vanskelig å samarbeide i de nettverksgrupper som var nedsatt, har det likevel endt med vellykket resultat, man har gitt noe og fått noe tilbake. Trivselen i gruppa har gjennomgående vært god.

4.3.3.3 *Bedre oppgaveløsning*

I mange av studentenes logger skrives det om erfaringer som gir grunn til å tro at de har fått et større repertoar å spille på og de ser flere tilnærminger og alternativer i det kriminalitetsforebyggende arbeidet.

”Jeg ser nå andre mulige løsninger enn hva jeg gjorde tidligere. Har blitt mer bevisst å koble inn andre samarbeidspartnere – i stedet for å velge ”enkle” løsninger. ”

Arbeidsformene på studiet har gitt nye perspektiver:

”Det å få til en refleksjon rundt det jeg har lykkes med og holde fokus der er ikke lett, men med tid og trening blir det bedre ... erfaringslæring og refleksjon er en måte å drive fagutvikling på som i hverdagen ikke er i fokus. Tidsrammen er knappe, vi skal produsere og skrive statistikk for å vise hva vi bruker tiden til”

Andre trekker fram at studiet har bidratt med større trygghet i de daglige gjøremålene:

”Studiet har fått meg til å se på egne rutiner, og hva noen vil kalle et relativt godt innarbeidet tenkesett, med ganske så nye øyne”.

Samarbeid i nettverksgrupper er også forpliktene, fremhever en student.

”Jeg har opplevd at samlingene i gruppa hver gang har gitt meg et løft i dette studiet som i det daglige ofte har måttet nedprioriteres. Gruppesamlingen har derfor vært som en vitamininnsprøyting, både for at jeg måtte ta meg selv i nakken og gjennomføre det jeg hadde lovet å gjøre til neste samling og også videre med min del av arbeidet”

Et annet utsagn peker på at gevinsten ved at det etableres personlige relasjoner, er avgjørende for kvaliteten i oppgaveløsning:

”Desto mer erfaring jeg fikk i mitt arbeid ved Drammen politistasjon, og desto mer kontakter og bekjentskap jeg fikk på studiet ved HiBu, desto mer lykkes jeg i mitt arbeid”

4.3.3.4 *Frustrasjoner i tverrfaglig samarbeid*

Selv om studentenes refleksjonsnotater peker på mange positive sider med studieprogrammet, finnes også noen kritiske ytringer til arbeidet i gruppene. Noen mener det går med uforholdsmessig mye tid uten at man ser gevinstene.

Andre peker på at interne organisasjonsanliggender også påvirker det tverrfaglige samarbeidet.

“Noen ganger når vi har fått til tverrfaglig samarbeid skjer det endringer internt i form av ny leder, endret organisasjonsstruktur og omprioritering av oppgaveprioritering, da må vi starte det tverrfaglige samarbeidet på nytt. Ofte blir det svært avhengig av enkeltpersoner. Det pekes her på organisatoriske grep og lederforankring som må gjøres.”

Det er også knyttet frustrasjoner til at enkelte har deltatt lite i gruppeprosessen og overlatt til andre å gjøre alle arbeidsoppgavene. Frafall i enkelte av gruppene har også gjort at prosessene har blitt tyngre å drive fram, og det reelle tverrfaglige samarbeidet har blitt begrenset.

Et annet element knytter seg til at enkelte i gruppene har hatt god innsikt i hverandres arbeid før studiet, dermed har de opplevd det som forsinkende og forstyrrende å skulle samarbeide med andre som for dem har bidratt med lite konkrete resultater.

4.3.4 Faglig kvalitet i mappeinnleveringene – vurderinger av faglærer Bjørn Hauger

Mappa skulle inneholde tre bidrag (jf kap 2.7), og minst ett av arbeidene skulle være et selvstendig individuelt arbeid. Det ble vektlagt at mappen viste bredden i kompetanse ut fra tre områder:

1. Ett av arbeidene skulle være knyttet til planlegging og gjennomføring av implementeringstiltak/ forbedringstiltak i egen organisasjon. Vekt på dokumentasjon av prosess og læring som skjer underveis.
2. Ett av arbeidene skulle være knyttet til implementeringstiltak/ forbedringstiltak det tverrsektorielle/ tverrfaglige arbeidet. Vekt på dokumentasjon av prosess og læring underveis.
3. Minst ett av arbeidene skulle være av teoretisk karakter. Et emne, tema eller problemstilling med relevans for eget arbeid skal drøftes i lys av sentrale teorier fra studiet.

I det videre kommenterer vi de tre arbeidene ut fra faglærers vurderinger.

4.3.4.1 *Planlegging og gjennomføring av tiltak/forbedring i egen organisasjon.*

Flere av tiltakene/forbedringene i egen organisasjon har resultert i konkrete utviklingsarbeider som trolig har hatt god betydning internt. Eksempelvis:

- Brosjyrer og veiledningsmateriell
- Skjemaer til forbedring av rutiner
- Fagplaner
- Forebyggende tiltak mot minoritetsgrupper
- Mobilisering av foreldreengasjement
- Kartlegging av ansvarsforhold
- Felles policy i saksbehandling

En student i politiet har arbeidet med skjemaer til bruk for personer som blir utsatt eller står i fare for å bli utsatt for tvangsekteskap. Dokumentasjonen er distribuert til etater som; UDI, Senter for oppvekst i Drammen, uteteamet, konfliktrådet, alle skolene i Drammen samt kriminalavdelingen ved Drammen og Kongsberg politistasjon.

Andre tiltak har fokusert på utviklingsarbeid rettet mot

- Møtevirksomhet for å få sentrale aktører til å samarbeide bedre
- Relasjoner mellom hjem og skole
- Forbedringer og forenklinger i organisasjonsinterne arbeidsoppgaver og rutiner

Faglærer mener studentene gjennomgående reflekterer godt over de erfaringene som er høstet, gjennom prosessen med å planlegge tiltaket, drøfte egen læring og hva som skal til for at den utarbeidede forbedringen/tiltaket skal kunne anvendes. Flere av utviklingsarbeidene har etablert viktig praksis med stor nytteverdi for organisasjonen de representerer. Trolig er det også etablert forståelse for en metodisk tilnærming som kan brukes i annet utviklingsarbeid generelt og i forebyggende arbeid spesielt.

Eksemplene som er trukket fram i dette kapitlet, gir grunn til å tro at det er skapt resultater som kan relateres til nivå tre og fire i evalueringsmodellen som ble lagt til grunn i kapittel 4.1.

4.3.4.2 *Implementeringstiltak/forbedringstiltak med tverrsektorielt fokus*

I alt sju nettverksgrupper har arbeidet med disse tverrfaglige utviklingsarbeidene⁶:

1. Sammenhengen mellom fravær på skolen og negativ atferd. Arbeid for å redusere fraværet blant elevene og tydeliggjøring og forenkling av rutiner. Målet er å utarbeide tiltak for å redusere fravær hos elevene og tydeliggjøre og forenkle rutiner ved en videregående skole.
2. Kriminalitet og konsekvenser. Oppgaven beskriver erfaringer med et tverrfaglig opplegg for en jentegruppe på to skoler. Et viktig tema var hvordan politiet kunne bruke skolen som arena for å bli mer kjent med elever i en risikogruppe. Representantene fra politiet i gruppa ønsket å presentere politiet på en "annen måte". Møtet tok utgangspunkt i daglige situasjoner i politiet – for deretter å nærme seg tema konflikter og konflikthåndtering. Oppgaven sannsynliggjør at det ble bygd en positiv relasjon mellom politi og ungdommene.
3. Leksehjelp i regi av Røde Kors. Tiltak for minoritetsungdom som har manglende mulighet til deltagelse i det lokale ungdomsmiljøet. Tiltaket er basert på frivillig aktivitet. Gjennom det tverrfaglige samarbeidet med politi, konfliktråd, uteteam, barnevern og lærere ble det utviklet et grunnkurs for leksehjelpere. Leksehjelperne har også fått innføring i arbeidet til Konfliktrådet og Forebyggende avsnitt ved politiet, Barne og ungdomspsykiatrisk avdeling, PP tjenesten. Det har også vært gjennomført flere aktiviteter sammen med ungdommene (båttur o.a.).
4. Kartlegging av tverrfaglig kompetanse og nettverk i det kriminalitetsforebyggende arbeidet. Det ble utarbeidet spørreskjema til alle studentene på studiet. Tanken var også å utvikle en nettside hvor ungdom, kolleger o.a. kan finne mennesker som de kan henvende seg til for å få hjelp og veiledning. Oppgaven inneholder resultatet av kartleggingen
5. Hvordan kan skole og politi samarbeide om det rusforebyggende arbeidet? Hvilke tiltak er mulig å gjennomføre fra skolen og politiets side hvis man har mistanke om at elever i skolen har et problem med narkotika (ruser seg – eller selger)? Oppgaven beskriver planlegging og gjennomføring av en narkotikaaksjon på skolen. Oppgaven tar opp spørsmålet om hvordan legge opp en slik aksjon på en slik måte at den også har en forebyggende effekt? Hvordan jobbe med pressen i forkant, under og etter en

⁶ Gruppeinndelingen er vist i vedlegget

-
- aksjon? Samarbeid med skolens ledelse, elevråd og elevene. Hvordan forhindre stigmatisering av skolen og enkeltelever?
6. Bedre bistand til barn og unge som lever med omsorgssvikt. Samarbeid skole og barnevern. Studentgruppa har tatt utgangspunkt i et erfaringsområde som opptar dem alle: Erfaringene i samarbeid med barnevernet. Hvordan utvikle samarbeidet – og gi tilbakemeldinger til barnevernet som bidrar til ønsket kvalitet. En tilnæringsmåte som løftes fram er bruk av suksesshistorier. I løpet av utviklingsprosessen gjennomfører gruppa et møte med Drammen barnevern. Arbeidet gruppa hadde gjort ble presentert som et "tilskudd" til deres eget (barnevernets) utviklingsarbeid – ikke som en pakke.
 7. Tiltak for å bedre samarbeidet mellom politi, kommunalt barnevern og statlig barnevern. Hensikten med tiltaket var å dele informasjon om hverandres oppgaver og lovverk, slik at man kunne få mer realistisk forventning til hverandres arbeid. Det ble holdt et møte på politikammeret med 22 frammøtte.

Ut fra faglærers vurdering er utviklingsarbeidene solid dokumentert i samtlige grupper. Oppgavene synliggjør hvordan studentene har klart å trekke veksler på hverandres ulike erfaringer og kompetanseområder. Flere av gruppen er positivt overrasket over hvor mye ressurser som er samlet i gruppen og ser bedre hvordan dette kan utnyttes i framtida.

Enkelte av gruppene har ikke fått det ut av arbeidet som var intensjonen, likevel kan arbeidet oppfattes som en sped begynnelse på noe som over tid kan bli mer systematisert. Flere av arbeidene har satt i gang viktige prosesser som følges opp etter studiets slutt.

Enkelte i gruppen har hatt et sterkere eierforhold til utviklingsarbeidet enn andre. Blant annet ble enkelte gruppetemaer valgt ut fra enkeltpersoners ønsker og det at man hadde et "ferdig" prosjekt ved studiestart. En viktig erfaring fra dette er at en aktivitet der først og fremst en person har et sterkt eierforhold til oppgaven, kan redusere det faktisk tverrfaglige samarbeidet.

4.3.4.3 Teoretisk oppgave

Fagplanen stilte krav til at ett av arbeidene skulle være av teoretisk karakter. Her skulle man belyse et emne, tema eller problemstilling med relevans for eget arbeid. Temaet skulle drøftes i lys av sentrale teorier fra studiet.

Faglærer mener oppgavene gjennomgående er velskrevet, og gir en god innføring i sentrale aspekter ved temaet. Mange av studentene har erfaring fra før i å utarbeide oppgaver innenfor høyskole-sjangeren. Flere av besvarelsene belyser relasjonen mellom hjelpere og brukere i utviklingen av forebyggende tiltak. Kandidatene evner gjennomgående på en god måte å relatere teori/forskning til erfaringer på en reflekterende måte.

I besvarelser som er svakere, pekes det på årsaker som at:

- det teoretiske perspektivet som velges ut er for snevert og bygger i hovedsak på en kilde
- noen av oppgavene blir for "nærsynt" og beskrivende i forståelse av at man ikke evner å få den nødvendige distansen gjennom refleksjon og bruk av teoretiske perspektiver

4.4 Hovedresultater fra undersøkelsen

Vi har valgt å fokusere på to hovedområder ved å sammenfatte funn fra alle datasett.

4.4.1 Arbeidsplassen som læringsarena og bruk av løsningsfokuset tilnærming

Studiet har hatt som forutsetning å ta utgangspunkt i daglige utfordringer som studentene opplever i sitt arbeid. Hver student har arbeidet med et utviklingsarbeid i forhold til egen virksomhet og samtidig tatt del i et utviklingsarbeid av tverrfaglig karakter ut fra samarbeidet i nettverksgrupper.

Studentene mener det individuelle utviklingsarbeidet har gitt muligheter til å reflektere over problemstillinger som er en del av arbeidshverdagen. Tiltakene/forbedringene som det er arbeidet med har vært knyttet til områder som:

- Brosjyrer og veiledningsmateriell
- Skjemaer til forbedring av rutiner
- Fagplaner for studier
- Forebyggende tiltak mot minoritetsgrupper
- Mobilisering av foreldreengasjement
- Kartlegging av ansvarsforhold
- Felles policy i saksbehandling

Studiet har i tillegg bidratt med en rekke tverrfaglige utviklingsarbeider, slik det er dokumentert i vedlegget og i kapittel 4.3.4.2

Studiet har vektlagt å arbeide med praksisutfordringer i et løsningsfokuset perspektiv / AI-metoden. Denne tilnærmingen vurderer studentene gjennomgående som nyttig. Studiet har trolig bidratt med en arbeidsform og metodisk tilnærming på praksisutfordringene som har skapt bedre løsninger og et mer fruktbart samarbeid mellom enkeltpersoner og organisasjoner. Erfaringslæring og refleksjon synes å være en god metode for fagutvikling.

Om man vil realisere prinsippet om arbeidsplassen som læringsarena, stiller dette krav til at man velger en vurderingsform som støtter opp om at studentene lærer mer for sin egen nytte og arbeidsplass framfor eksamen, sensor og et fastsatt pensum. Prinsippet bør være at man uavhengig av studiet har et utviklingsarbeid man ønsker å realisere. Studiet blir dermed en forsterker som lettere kan drive fram utviklingsarbeidet. Mappedinlevering som evalueringsform vurderes som god og praksisnær. Noen kommenterer at de fra tidligere var ukjent med denne vurderingsformen, og at det av den grunn var usikker på kravene som ble stilt fra høgskolen.

4.4.2 Tverrfaglig samarbeid i nettverk gjennom coaching

Det er gjennomsnittlig høy tilfredshet med det tverrfaglige samarbeidet i alle sju nettverksgruppene. Sammensetningen av gruppene har vært god og utviklingsarbeidet har i de fleste tilfeller vært relevant å arbeide med for alle. Enkelte i gruppen har hatt et sterkere eierforhold til utviklingsarbeidet enn andre. Blant annet ble enkelte gruppetemaer valgt ut fra enkeltpersoners ønsker og det at man hadde et "ferdig" prosjekt ved studiestart. En viktig erfaring fra dette er at en aktivitet der først og fremst en person har et sterkt eierforhold til oppgaven, kan redusere det faktisk tverrfaglige samarbeidet.

Enkelte av gruppene har ikke fått det ut av arbeidet som var intensjonen, likevel kan arbeidet oppfattes som en sped begynnelse på noe som over tid kan bli mer systematisert. Flere av arbeidene har satt i gang viktig prosesser som følges opp etter studiets slutt.

Studentene har klart å trekke veksler på hverandres ulike erfaringer og kompetanseområder fram mot sluttproduktet. Flere av gruppen er positivt overrasket over hvor mye ressurser som er samlet i gruppen, og ser bedre hvordan dette kan utnyttes i framtida. Ut fra faglærers vurdering er utviklingsarbeidene solid dokumentert i samtlige grupper.

Uttalelser fra enkelte studenter viser samtidig at interne organisasjonsanliggender også påvirker det tverrfaglige samarbeidet. Ofte blir det svært avhengig av enkeltpersoner. Det pekes her på nødvendigheten av organisatoriske grep og lederforankring. Gjennom studentenes evalueringer fremkommer det at ledelsen i enkelte tilfeller har vært lite støttende i utviklingsarbeidet. Noen har også hatt vansker med å få fri fra arbeid for å delta i planlagte studentaktiviteter.

Coachene har vært viktig for å knytte sammen arbeidet i de sju nettverksgruppene. De har samvittighetsfullt sett det som en utfordring å få flest mulige gjennom studiet. Dette har gjort at de spesielt har fulgt opp enkeltpersoner, noe som til tider har vært tidkrevende. Enkelte av gruppene har også hatt studenter med lite frammøte på gruppesamlingene, og på den måten har man ikke fått den nødvendige kontinuiteten og flyten i gruppeprosessen.

Coachene har i varierende grad hatt kjennskap til fagfeltet. De som har kjennskap til feltet mener dette har vært en styrke, men betydningen av å stille spørsmål, motivere, lytte, få til samhandling og synliggjøre læring framholdes som det viktigste. Kunnskap og tidligere erfaring fra gruppeprosesser og veiledning, trekkes fram som mer vesentlig enn fagkunnskap på området.

Flere av studentene reflekterer over at de gjennom studieprogrammet har fått økt forståelse for andre profesjoners arbeidsform og tilnærming, og de ser flere alternativer i de kriminalitetsforebyggende arbeidet. De ser også hvordan de kan koble inn andre hjelpeinstanser tidligere.

Gjennom studiet er det etablert en rekke relasjoner som vil være til nytte i det videre arbeidet. Trolig er dette et av de viktigste resultatene av programmet.

4.5 Har studiet vært et vellykket utviklingsprosjekt?

Ut fra evalueringene i de foregående kapitler er det mye som tyder på at prosjektet har vært vellykket og nådd de mål som var satt. Noen unntak finnes, men i det store og hele svarer studentene at helhetsinntrykket er bra.

Når noe skal vurderes som vellykket eller mislykket er det av interesse å peke på betingelsene som gjør at enkelte initiativ lykkes. Kommunenes Sentralforbund (KS) tok for noen år tilbake initiativ til å kartlegge ulike kommunale utviklingsprosesser. De fant fram til sju forskjellige utviklingsprosesser som det lokalt og ut fra brukerperspektivet var stor enighet om hadde vært vellykket. Gjennom arbeidet kom man fram til felles mønstre ved de vellykkede utviklingsprosessene (Monsen og Nygård 2000). Fellestrekk ved utviklingsprosessene brukes i vår rapport som kriterier for å oppsummere studieprogrammet i Drammen. Dette sier samtidig noe om hvilke faktorer det er viktig å arbeide med om man ønsker å etablere tilsvarende prosjekter.

Vi starter først med en forklaring av hvert hovedpunkt og relaterer det så til prosjektet i Drammen.

1. Problemene blir opplevd og erkjent som sentrale av flere i organisasjonen

Problemene som prosjektet skal forsøke å gjøre noe med, oppleves som sentrale og komplekse av de fleste sentrale aktørene. I forhold til prosjektet i Drammen var det allerede et godt innarbeidet samarbeid mellom kommune og politi som en del av SLT-modellen. Likevel var det enighet blant flere aktører om at det var av interesse å få til økt tverrfaglig samarbeid om kriminalitetsforebygging.

2. Prosjektets overordnede mål er klart og springer umiddelbart ut fra problemforståelsen

Prosjektets overordnede hovedmål har vært enkelt å forstå. De overordnede målene springer umiddelbart ut fra problemforståelsen. I vårt tilfelle: det forebyggende arbeidet skal bli bedre.

3. Formelle, eksternt fastsatte mål er i mindre grad fulgt opp

Sentrale aktører som er med i prosjektet (i vårt tilfelle blant annet politi, kommune og statens barnevern) har definert sine mål for å arbeide med forebygging og samarbeid. Erfaringer fra arbeidet i Kommunenes Sentralforbund (Monsen og Nygård 2000) er tydelig på at sterkt fokus på eksterne vedtatte mål vil gi prosjektene et annet innhold og sannsynligvis et annet engasjement. Det blir i studien til Monsen og Nygård uttrykt takknemlighet for at politiske organer ikke har forsøkt å styre prosjektene etter overordnede relativt eksternt vedtatte mål.

I forhold til prosjektet i Drammen har flere sentrale aktører på organisasjonsnivå definert tverrfaglig samarbeid som en satsing, men verken politisk eller fra andre hold er det forsøkt å styre prosjektet ut fra overordnede og relativt eksternt vedtatte mål.

4. Prosjektet har stor frihet under ansvar

Prosjektet består av mange involverte med stor frihet til selv å bestemme hvordan en selv skal ta del i prosessen og definere sine arbeidsoppgaver. Forut for dette kreves en felles forståelse og et forankringspunkt i prosjektets ildsjel.

I Drammen ble det bruk mye tid på å forankre fagplanens innholdskomponenter og de pedagogiske ideene i coachingteamet. Det var blant annet flere samlinger med hele coachingteamet slik at man fikk drøftet tilnærminger i oppfølgingen av studentene.

Dessuten så koordinator i programmet det som viktig å kommunisere med ulike aktører og arbeide med de mange relasjoner slik det redegjøres for i kapittel 2.

5. Det er vilje blant de involverte

Prosjektet må være ønsket blant sentrale aktører. Viljen og gløden er skapt eller etablert gjennom framdriften av lokale prosesser. Her spiller ildsjeler en sentral rolle. Ildsjeler har tro på det som gjøres, er personlig engasjert, får folk med seg, skaper engasjement, er dyktige til å kommunisere, er til å stole på og tar ansvar for at ting blir gjort.

Prosjektet i Drammen hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten ildsjeler både i planleggingen og gjennomføringen.

6. Tiltakene er ikke ferdig utviklet – de utformes underveis

Ferdige løsninger eksisterer ikke alltid i oppstart av prosjektene, det kan være usikkerhet om hva og hvordan det skal gjøres.

I vårt tilfelle blir dette noe annerledes i og med at det er snakk om et studieprogram som bygger på en fagplan. Likevel var det relativt knapp tid fra vi fikk tilsagn om midler til finansiering av studiet (januar 2004) til oppstart av studiet i mai 2004. Dette gjorde at ikke alt var forutsatt og noen studenter hevder i sin evaluering at studiet var lite planlagt. Blant annet kunne høgskolen vært tydeligere på kravene til mappeinnleveringen, da vurderingsformen var ny for flere av studentene.

7. Det instrumentelle er av underordnet betydning

De konkrete tiltakene – ofte kalt løsninger – framstår enkeltvis temmelig trivielle, uvesentlige og ordinære. Rettes oppmerksomheten for ensidig mot prosjektenes tiltak, tar det med andre ord fokuset bort fra prosjektets arbeidsmåte. Det vesentlige er ikke hva en gjør. Det vesentlige er at en gjør noe som oppleves som hensiktsmessig og fornuftig både foren selv og for brukerne – og at man gjør det sammen i en felles prosess.

Erfaringer fra Drammen viser at studentene verdsetter arbeidsformene som studiet har vektlagt, men det mest nyttige har vært å knytte personlige relasjoner som vil være til nytte for det daglige arbeidet videre.

8. Man tror på og benytter egne krefter

Aktørene tror på, stoler på og har i all hovedsak benyttet egne krefter til å drive utviklingsarbeidet. De har gjort arbeidet selv og styrt samhandlingsprosessene. Dette betyr ikke at en har isolert seg fra eksterne krefter, ressurspersoner eller miljøet. Eksterne aktører har fungert som viktige inspirasjonskilder.

I Drammen var utviklingsarbeidet i nettverksgruppene et sentralt virkemiddel. Denne prosessen krevde at deltakerne selv var aktive bidragsyttere under coaching fra ressurspersoner i Drammen. På den måten forsøkte vi å få til mest mulig lokal forankring.

Prosjektet har også brukt eksterne aktører, først og fremst gjennom bidragene til Bjørn Hauger fra Sareptas. Dette har vært knyttet til metodisk tilnærming i arbeidet med tverrfaglige utviklingsarbeid. Eksterne bidrag har dermed kommet inn med en systematisk tilnærming for å forsterke det lokale utviklingsarbeidet.

9. Prosjektet blir skjermet fra intervensjon

Et prosjekt blir ikke drevet fram i et vakuum. Omgivelsene som prosjektet inngår i kan hindre, endre eller forstyrre prosjektet.

Prosjektet i Drammen har blitt vernet for forstyrrende intervensjoner, selv om enkelte studenter har vært opptatt med daglige gjøremål slik at man har blitt forhindre i å ta del i studiesamlinger og annet utviklingsarbeid. Likevel ser det ikke ut til at utviklingsarbeidet har druknet i løpende arbeidsoppgaver. Noe av grunnen kan være at studiet har klart å integrere utviklingsarbeidene tett opp til organisasjonens prioriterte utviklingsoppgaver.

10. Prosjektet er tilstrekkelig finansiert

I Drammen ble studiet i sin helhet finansiert av tidligere Arbeids- og administrasjonsdepartementet. Dette sikret at studentene kunne delta uten å betale studieavgift. Prosjektmidlene sikret også at koordinator ble frikjøpt slik at man kunne prioritere tid til prosjektet. Samtidig ga finansieringen muligheter til å etablere et lokalt coachingteam.

11. Prosjektet har stort handlingsrom

Erfaringer fra arbeidet i Kommunenes Sentralforbund (Monsen og Nygård 2000) trekker fram betydningen av at prosjektene er formelt vedtatt i politiske organer, i den forstand at prosjektets formål, organisering og økonomisk ramme er godkjent. Vedtakene gir imidlertid vide rammer for prosjektenes formål og organisering. Rammene gir rom for løpende tolkninger og tilpasninger. De formelle vedtakene blir oppfattet som *nødvendige* fordi vedtakene gir legitimitet – formelt og praktisk – til å bruke ressurser på arbeidet.

I Drammen har det ikke vært noen politisk strid om prosjektet. Arbeidet har hatt sin forankring i det allerede etablerte SLT-samarbeidet. Den forståelsen som prosjektet har tatt utgangspunkt i var allment erkjent, og målene for prosjektet var langt på vei selvforklarende og allment akseptert som gode.

På sett og vis kan styringsgruppa i prosjektet ha innehatt noe av den samme rollen som Monsen og Nygård tillegger det politiske nivået. I vårt prosjekt var styringsgruppa viktig for å sikre forankring, spesielt i utformingen av søknaden til AAD, men de ga ellers tilstrekkelige rammer slik at arbeidsgruppen kunne realisere ideene med stort handlingsrom.

12. Suksess gir kraft og grunnlag for videre suksess

Monsen og Nygård (2000) mener at tiltakene man kom fram til ikke representerer noe nytt. Tiltakene er ordinære, de kan være utprøvd tidligere – av aktørene selv eller andre. Det nye som har kommet fram av prosjektet er dialogen, prosessene og forpliktende deltakelse. Suksess blir bedømt og forstått direkte ut fra hvordan situasjonen vurderes nå i lys av hvordan den oppleves å være. Suksess gir fornyet kraft, men samtidig kan det oppstå elementer det er politisk strid om. Suksess kan, etter Monsen og Nygård (2000), føre til at andre overstyrer prosjektet i retning av egne oppfatninger.

Med basis i AI-metoden har feiring av suksesser vært en grunntanke i studieprogrammet. Den løsningsfokuserende tilnæringsen vektlegger spørsmål og samtaler i organisasjoner rundt områder som suksesser, verdier, håp og drømmer som grunnlag for å skape endringsprosessen. Gjennom å undersøke de situasjonene der vi har energi – der ytelsene er ekstraordinært gode, skapes nye forestillinger om egne og andres ressurser og nye ideer, tanker og drømmer om hva som er mulig. Gjennom metodikken som har vært grunnlaget for studiet er målet å oppdage nye muligheter og utvikle ny forståelse i eget arbeid, hos samarbeidspartnere, i nærmiljøet, i saksforhold og hos målgruppen.

5 En modell for helhetlig endring – oppsummering av rapporten

5.1 Organisatoriske betingelser for endring

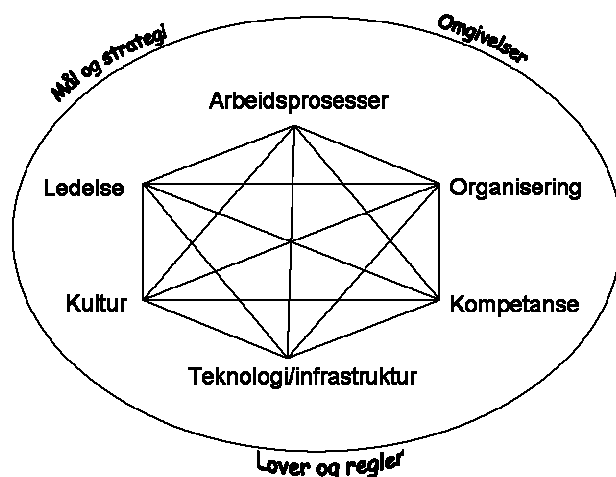
Anderaa (2004) mener tverrfaglig samarbeid kan føre til mange ulike spørsmål og dilemmaer. Det handler om betingelser som struktur, kultur, ledelse, økonomi, faglige tradisjoner, begrepsbruk, lovverk og taushetsplikt. Aanderaas erfaring er at dialog om disse forholdene kan bekrefte eller forsterke forskjeller, problemer og mangler. Dette er forhold som enkeltmennesker i organisasjonen føler de i liten grad kan styre, men som ofte kan sette begrensninger.

På den måten vil vi avslutningsvis trekke inn organisatoriske perspektiver som muliggjør og begrenser arbeidet med tverrfaglig samarbeid, noe også enkelte av studentene omhandler i sine refleksjoner.

5.1.1 Relasjonsmodell for elementer i organisasjoner

Organisasjoner består av ulike delementer. Dette illustreres blant annet i en klassisk artikkel av Harold Leavitt (1965) som hevder at alle organisasjoner består av fire grunnelementene teknologi, struktur, mennesker og oppgaver. Grunnelementene har i ulik litteratur blitt utvidet til å gjelde flere elementer, og det finnes en rekke referanserammer som forsøker å forstå organisasjoner (se blant annet Jacobsen 2004, Jacobsen og Thorsvik 2002, Mikalsen 1998, Berg 1995, Morgan 1987, Bolman og Deal 2004).

Ved høgskolen i Buskerud har vi videreutviklet Leavitts modell ved å inkludere nye elementer i tillegg til det Leavitt trekker fram. Strukturen i modellen bygger på Bjørndal og Liebergs (1977) didaktiske relasjonsmodell, men kategoriene er elementer på organisasjonsnivå.



Modellen bidrar til å forstå sentrale elementer som finnes i alle organisasjoner og betydningen av å se relasjonene mellom dem. **Arbeidsprosesser** indikerer at alle organisasjoner har noen oppgaver de er satt til å løse. **Organisering** viser til organisasjonens formelle strukturer og måten organisasjonen er designet på. Den regulerer maktforholdet mellom ansatte, fordeler beslutningsansvar og angir rutiner og regler for samspill. Det kan være nærliggende å vise til

Mintzberg (1979) som argumenterer for at alle organisasjoner i varierende grad består av fem hoveddelen: en operativ kjerne, en mellomledelse, en toppledelse, en teknostruktur og en støttestruktur. Disse dimensjonene illustreres gjennom fem ulike konfigurasjoner. Mintzberg betegner de som den enkle strukturen, maskinbyråkratiet, det profesjonelle byråkratiet eller fagbyråkratiet, den divisjonaliserte struktur samt ad-hoc-kratiet. Hver av de fem konfigurasjonene har ulik vektlegging av beslutningssystemer og makt (Jacobsen og Thorsvik 2002).

Organisasjoner består av mennesker som gjør dem til sosiale systemer. Menneskene har ulike **kompetanse** ut fra rollen i organisasjonen og arbeidsprosesser som utfører. Videre er organisasjoner avhengig av **teknologi og infrastruktur** til hjelp i utførelse av arbeidsprosessene. **Kultur** defineres ulikt (Alvesson 2002), felles for mange er at organisasjonskultur omhandler grunnleggende antagelser, verdier og normer som finnes blant menneskene i organisasjonen. Vi støtter oss på Jacobsen (2004) som hevder at kulturelle elementer sjelden er direkte synlig, derfor kan det betegnes som organisasjonens uformelle elementer. Perspektiver på **ledelse** er også mange. I vår forståelse inkluderer det ansvar i strategiske og beslutningsrelaterte sammenhenger, men også daglig operativt lederansvar gjennom administrasjon og ansvar for å skape et stimulerende arbeidsmiljø med kompetanseutvikling og læring. Å ha lederansvar innebærer utøvelse av makt gjennom kontroll av ressurser og belønningssystemer.

Relasjonsmodellen illustrerer at det er en viss sammenheng mellom elementene. Det betyr at hvis vi endrer ett element vil dette få konsekvenser for andre elementer. Vår erfaring fra endringsprosesser er at mange organisasjoner har et endimensjonalt syn på organisasjonsutvikling og endring, uten i tilstrekkelig grad å ta helheten av elementene i betraktning. Vi har selv opplevd at innføring av ny teknologi har ført til omfattende følger både i struktur, arbeidsprosesser, kultur og kompetanse, uten at dette har vært tilstrekkelig fokusert og forutsett. Ofte ser vi at endringer i ett element skaper press i retning av å tilpasse og arbeide med andre elementer parallelt.

Modellen betrakter organisasjonen som systemer som også er avhengig av sine omgivelser. Ingen organisasjoner lever i vakuum, men er i ulik grad underlagt omgivelsene, lover og regler. Bedriften er avhengig av å levere et produkt eller en tjeneste som omgivelsene (kunder/brukere/interessenter) aksepterer eller er villig til å betale for. I offentlig sektor er dessuten mange organisasjoner underlagt politiske mål og strategiske føringer. På den måten er alle organisasjoner en integrert del av et større samfunn som må tilpasse seg kulturelle normer, verdier, politikk, kunder/brukere og regler som finnes i omgivelsene.

5.1.2 Forståelse av helhetlig endring

Om vi bruker relasjonsmodellen i foregående kapittel til å forstå prosjektet som er gjennomført i Drammen, har studieprogrammet i første rekke vært rettet mot elementet **kompetanse**. Studentene svarer at de har fått flere strategier og framgangsmåter i det kriminalitetsforebyggende arbeidet, forståelsen for andres profesjoners tilnærming og ansvar er også styrket. Som følge av dette svarer flere at det vil få konsekvenser i det videre arbeidet (**arbeidsprosesser**). Blant annet vil enkelte tidligere enn før koble inn samarbeidspartnere og flere ser alternative tilnærmingmuligheter i det kriminalitetsforebyggende arbeidet.

Spørsmålet er hvor dyptgående de nye arbeidsprosessene er. Har de tilstrekkelig organisatorisk og kulturell forankring, eller er de personavhengige og midlertidige? I dette perspektivet blir det blant annet nødvendig å diskutere **ledelse**. Våre funn viser at enkelte studenter etterspør organisatoriske grep og lederforankring. Blant annet har enkelte studenter opplevd at ledelsen i liten grad har vært støttende i utviklingsarbeidet.

Intensjonen om lederforankring er, etter vårt skjønn, godt ivaretatt i programmet. Det ble vektlagt at studentenes søknadsskjema måtte undertegnes av leder. Videre måtte man avklare rammer og ressurser for deltakelse, og ikke minst diskutere innholdet i det utviklingsarbeidet man skulle initiere. Til tross for dette, mener flere av studentene at arbeidsgiver ikke har gitt tilstrekkelige muligheter til å arbeide med studiet og ta del i kurssamlinger, nettverksmøter og annet.

Underveis i studiet er det avholdt eget informasjonsmøte med lederne i virksomhetene. I tillegg er det sendt ut skriftlige nyhetsbulletiner til ledere som har hatt studenter i programmet. Lederne har også blitt oppfordret til å følge opp sine studenter underveis i prosessen og etterspørre framdrift i utviklingsarbeidene. Studiets avslutning, med spesiell invitasjon til ledere, hadde nettopp som intensjon å sikre tilstrekkelig ledelsesforankring slik at arbeidet kunne videreføres også etter at prosjektet formelt ble avsluttet. Spørsmålet er om dette har vært tilstrekkelig, eller om det skulle være arbeidet mer med lederforankringen. Lauvås og Lauvås (2004:123) mener mange formelle ledere også blir ledere og ansvarlige for tverrfaglig samarbeid. Etter deres syn er det ikke gitt at samarbeidsstrukturer underkastes samme ledelsesmønster som beslutningsstrukturen. Tverrfaglig samarbeid generelt, og tverrfaglige møter spesielt, burde ledes etter kyndighet og ikke etter myndighet.

For å forstå **organisering**, kan det være nærliggende å vise til Max Webers (Lauvås og Lauvås 2004:113) forståelse av byråkratiet. Dette kjennetegnes ved:

- Formalisert arbeidsdeling, der de forskjellige arbeidsoperasjonene er sterkt oppdelt og ansvarsområdene er klart atskilte
- Autoritetsstrukturen er preget av en hierarkisk oppbygging der enhver underordnet posisjon kontrolleres og overvåkes av en høyere posisjon
- Virksomheten foregår etter fastsatte regler og instruksjoner
- Saksbehandlingen foregår skriftlig, med utbredt bruk av saksdokumenter
- Avansement skjer etter ansiennitetsprinsippet, og kommunikasjonen skjer tjenestevei.

Noe av måsetingene med tverrfaglig samarbeid er nettopp å få en annen forståelse av arbeidsdeling og hierarkisk oppbygging av organisasjonen der man går bort fra den utstrakte domenetenkningen. Dessverre opplever mange at byråkratiseringen og den hierarkiske tenkningen hindrer tverrfaglig samarbeid, selv om mange reelt ønsker det motsatte. Utnyttelse av **kompetanse** kan derfor være et spørsmål om endring av **organisering**. Mange enkeltpersoner og nettverk kan ha stor iver for endring og alternative tilnærminger i arbeidet, men de kan lett bli isolerte øyer som får lite gjennomslagskraft i det helhetlige arbeidet. Med tverrfaglig samarbeid er det ønskelig at det skapes et grunnlag for uformelt samarbeid der skillelinjer mellom nivåer og yrkesgrupper tones ned i forhold til brukerinteresser. Hensikten bør være at man organisatorisk får utnyttet den særegne kompetansen som deltakerne i samarbeidet har, med en struktur og organisering tilpasset de nye arbeidsprosessene samtidig som arenaer for kunnskapsdeling ivaretas.

I tverrfaglig samarbeid er det nødvendig å forstå rolleforventninger som stilles til yrkesutøvelsen. Både normer og forventninger som en rolleinnehaver utsettes for, vil ofte internaliseres av individet og gjort til den del av rolleinnehaverens egne forventninger (Lauvås og Lauvås 2004:70). I en organisasjon der politiets rolle, etter enkeltes bevissthet, har vektlagt "blålysrelaterte"

arbeidsoppgaver, vil en polititjenestemann som ønsker å arbeide med forebygging og i utstrakt grad samarbeide ut over egen organisasjon trolig få reaksjoner. Årsaken er at dette bryter med den rolleforventningen som er knyttet til stillingen, ikke minst fra kollegaer og verdier som er en del av **organisasjonskulturen**. Forandring i roller og rollemønstre kan derfor betraktes som forhandlinger mellom den enkelte rolleinnhavers rolleoppfatninger og kollektivets forventninger. Lauvås og Lauvås (2004:72) hevder at alle som deltar i tverrfaglig samarbeid opplever slike rollekonflikter i arbeidet i organisasjonen. På den måten spiller **organisasjonskulturen** en avgjørende rolle. Spørsmålet er om tverrfaglig samarbeid har en tilstrekkelig forankring i ledelsens og ansattes verdier, normer, grunnleggende antagelser og handlingsmønstre. Det er viktig å være bevisst at ledelsen øver innflytelse over organisasjonskulturen, men man må også ta hensyn til den sosiale konteksten hvor ledelsesprosessene foregår. Ledelse er dermed nært knyttet til kultur, både på organisasjons- og samfunnsnivå (Alvesson 2002:133).

Ønsker man å få til kulturforandringer må det arbeides parallelt med mange områder, slik sett kan relasjonsmodellen gi en forståelse av at kultur vokser fram som resultat av mer eller mindre influerende prosesser. Alvesson (2002:252) hevder at kulturforandring som ikke støttes av materiell forandring, av struktur, belønningssystemer, forskrifter og politikk antagelig blir oppfattet som uvirkelig. Slik sett er forankringen av tverrfaglig samarbeid høyst sannsynlig et prosjekt det må arbeides systematisk med over tid.

Studieprogrammet kan vise til en rekke resultatet når det gjelder økt kompetanse og endring i arbeidsprosesser på individnivå. Gjennom drøftingene ønsker vi å peke på at det også er nødvendig å se dette i forhold til andre organisatoriske prosesser som ledelse, organisering og kultur dersom man skal oppnå dyptgående endringer i det tverrfaglige kriminalitetsforebyggende arbeidet.

5.2 Oppsummering av rapporten

Rapportens formål har vært todelt. For det første beskriver den studiemodellen og den faglige forankringen som har vært grunnlaget for programmet. For det andre vil den evaluere 1)hvilke erfaringer som er gjort med studiemodellen og 2)undersøke om intensjonene som er formulert i fagplanen er nådd.

Studiet har vektlagt å arbeide med praksisutfordringer i et løsningsfokusert perspektiv / AI-metoden. Denne tilnærmingen vurderer studentene gjennomgående som nyttig. Studiet har trolig bidratt med en arbeidsform og metodisk tilnærming på praksisutfordringene som har skapt bedre løsninger og et mer fruktbart samarbeid mellom enkeltpersoner og organisasjoner. Erfaringslæring og refleksjon synes å være en god metode for fagutvikling.

Om man vil realisere prinsippet om arbeidsplassen som læringsarena, stiller dette krav til at man velger en vurderingsform som støtter opp om at studentene lærer mer for sin egen nytte og arbeidsplass framfor eksamen, sensor og et fastsatt pensum. Prinsippet bør være at man uavhengig av studiet har et utviklingsarbeid man ønsker å realisere. Studiet blir dermed en forsterker som lettere kan drive fram utviklingsarbeidet. Mappedinlevering som evalueringsform vurderes som god og praksisnær. Noen kommenterer at de fra tidligere var ukjent med denne vurderingsformen og av den grunn var de usikker på kravene som ble stilt fra høgskolen.

Det er gjennomsnittlig høy tilfredshet med det tverrfaglige samarbeidet i alle sju nettverksgrupper. Sammensetningen av gruppene har vært god og utviklingsarbeidet har i de fleste tilfeller vært relevant å arbeide med for alle. Enkelte av gruppene har ikke fått det ut av arbeidet som var intensjonen, likevel kan arbeidet oppfattes som en sped begynnelse på noe som over tid kan bli

mer systematisert. Flere av arbeidene har satt i gang viktige prosesser som følges opp etter studiets slutt.

Studentene har klart å trekke vekslere på hverandres ulike erfaringer og kompetanseområder fram mot det sluttproduktet som er skapt. Flere av gruppen er positivt overrasket over hvor mye ressurser som er samlet i gruppen og ser bedre hvordan dette kan utnyttes i framtida. Ut fra faglærer Bjørn Haugers vurdering er utviklingsarbeidene solid dokumentert i samtlige grupper.

Coachene har vært viktig for å knytte sammen arbeidet i de sju nettverksgruppene. De har samvittighetsfullt sett det som en utfordring å få flest mulig gjennom studiet, dette har gjort at de spesielt har fulgt opp enkeltpersoner, som til tider har vært tidkrevende. Flere trekker fram praktiske utfordringer som vanskeligheten med å finne felles møtetidspunkter som passet for alle. Enkelte av gruppene har også hatt studenter med lite framme på gruppesamlingene og på den måten har man ikke fått den nødvendige kontinuiteten og flyten i gruppeprosessen.

Coachene har i varierende grad hatt kjennskap til fagfeltet. De som har kjennskap til feltet mener dette har vært en styrke, men betydningen av å stille spørsmål, motivere, lytte, få til samhandling, synliggjøre læring osv, framholdes som det viktigste. Kunnskap og tidligere erfaring fra gruppeprosesser og veiledning, trekkes fram som mer vesentlig enn fagkunnskap på området.

Langt på vei synes det som om studieprogrammets målsetting har blitt nådd. Studentene svarer at de har fått økt kompetanse innen innovasjons- og utviklingsarbeid for å bedre samordningen i tjenestetilbudet til barn og unge. De har fått innsikt i andre profesjoner og virksomheters ansvar og oppgaver og økt samarbeidsferdighetene. Programmet har også bidratt til å øke deltakernes kunnskap om strategier og fremgangsmåter i det forebyggende arbeidet. Utviklingsarbeidene, både individuelt og i grupper, har gitt erfaringer rundt implementeringsprosesser.

Uttalelser fra enkelte studentenes viser samtidig at interne organisasjonsanliggender påvirker det tverrfaglige samarbeidet. Ofte blir det svært avhengig av enkeltpersoner. Det pekes her på nødvendigheten av organisatoriske grep og lederforankring. Gjennom studentenes evalueringer fremkommer det at ledelsen i enkelte tilfeller har vært lite støttende i utviklingsarbeidet.

Studieprogrammet kan vise til en rekke resultater når det gjelder økt kompetanse og endring i arbeidsprosesser på individnivå. Gjennom drøftingene i kapittel 5.1 har vi pekt på at det også er nødvendig å se dette i forhold til andre organisatoriske prosesser som ledelse, organisering og kultur dersom man skal oppnå dyptgående endringer i det tverrfaglige kriminalitetsforebyggende arbeidet. Trolig er dette områder som blir viktige å prioritere framover for å skape gode vilkår for videre tverrfaglig samarbeid i Drammen.

Litteraturliste

- Alvesson, M. (2002). *Organisasjonskultur og ledelse*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Anderaa, B. (2004). Samtalen mellom profesjoner: begrunnelser for og innspill til bedre dialog mellom profesjonene på oppvekstfeltet I Arneberg, P., Kjærre J. H. og Overland, B. (Red), *Samtalen i skolen*. Oslo: Damm.
- Ballangrud, B. (2003). *Nettverks som læringsarena*. Arbeidsnotater fra Høgskolen i Buskerud, Hønefoss.
- Berg, M. E. (1995). *Organisasjonsutvikling, metoder og teknikker* (2. utgave). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Bjørndal, B og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og Begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bolman, L. G. & og Deal, T. E. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gauthier, C. A. og Marnburg, E. (2002). *En rapport om utvikling af lokalt tilpasset kompetencehævningsprogrammer*. høgskolen i stavanger, avdeling norsk hotellhøgskole.
- Chang, R. Y. (1995). *Creating High-Impact Training*. CA: Publications Division 41Corporate Park, Suite 230, Irvine.
- Dimmen, Å. (2005). *Lærende organisasjoner, mellomledere og kunnskapsledelse*. Rapport fra Høgskolen i Buskerud nr. 56.
- Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I Nielsen, K & Kvale, S. (Red), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fossestøl, K. (2004). *Kunnskapsarbeidet, oppgaver, fristelser og farer*. I Fossestøl m.fl, (Red), *Relasjonsmestere: om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gausdal, B. (2002). *Læring i organisasjonar*. I Nordhaug, O. (Red), *Strategisk personalledelse. Utvalgte emner*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gjerde, S. (2003). *Coaching, hva, hvorfor, hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, K. og Erdal, B. (2000). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gundem, B. B. (1991). *Skolens oppgave og innhold, en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Hilleren m.fl. (2004). *Læring i arbeidslivet, innovasjon og digital kompetanse*. Resultater fra Voxbarometeret høsten 2004.
- Huseby, T. og Ossum, K. (2006). *Tverrfaglig samarbeid i oppvekstsenter*. Bacheloroppgave i personaladministrasjon og kompetanseledelse, Høgskolen i Buskerud Hønefoss.
- Kirkpatrick, D. L. (1987). Evaluation. I Craig, R. I. (Ed), *Training and Development Handbook. A guide to Human Resource Development*. New York. McGraw-Hill.
- Kristiansen, S. T. (2004). *Skolen som lærested for lærere og ledere : oppspill til en ny skoleutviklingsstrategi for videregående skoler*. AFI rapport 4/2004. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching. Metode, prosess, resultat*. Tønsberg: Synergy Publishing.
- Jacobsen, D. I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langslett, G. (2002). *LØFT for ledere*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lai, L. (1997). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlærer, sosial praksis. I Nielsen, K & Kvale, S. (Red), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lave, J & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.
- Leavitt, H. J. (1965). Applied Organizational and Humanistic Approaches. I: March, J. G. (Ed), *Handbook of Organizations*. Chicago, Rand McNally & co.
- Mikalsen, F. (1998). *Organisasjonsanalyse*. Tano: Aschehoug.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Monsen, N. L. og Nygård, L. (2000). *Fellestrekk ved vellykkete utviklingsprosesser*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Morgan, G. (1987). *Organisasjonsbilder: innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mønsterbryterne (2005). *En ledende kompetansenasjon? Behov og muligheter for en mer samordnet kompetansepolitikk*. Sluttrapport fra Mønsterbryterne, et prosjekt i Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Schein, E. H. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri media forlag.
- Skare, S. (1996). *Flerkulturelt barnevernsarbeid. En innføring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Skule, S. og Reichborn, A. (2000). Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv FAFO-rapport 333. Oslo:FAFO.

Sjølund, A. (1972). *Gruppepsykologi*. Oslo: Fabritius.

St.meld.nr.39 (2001-2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*.

Taasen, I., Havnes, A og Lauvås, P. (2004). *Mappevurdering - av og for læring: med eksempler fra helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK as.

Watkins, J. M. M. & Bernard, J. (2001). *Appreciative inquiry: change at the speed of imagination*. San Francisco, Calif. Jossey-Bass/Pfeiffer.

Witteck, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Vedleggsoversikt

- Fagplan (vedlegg A)
- Gruppeinndeling i det tverrfaglige samarbeidet, og oversikt over utviklingsarbeider til gruppene (vedlegg B)
- Påmeldte deltakere til avslutningssamling og program (vedlegg C)
- Spørreskjema til studenter (vedlegg D)

-
- Fagplan (vedlegg A).

Tverrfaglig samarbeid om
Kriminalitetsforebygging
15 studiepoeng

Innledning

Fagplanen er utviklet på grunnlag av et samarbeidsprosjekt mellom Søndre Buskerud politidistrikt, Drammen kommune, Buskerud Fylkeskommune, Fylkesmannen i Buskerud og Høgskolen i Buskerud. Prosjektet er støttet av Arbeids- og administrasjonsdepartementet (AAD).

Bakgrunnen for samarbeidet er ønsket om økt fokus på forebyggende arbeid og at dette må utgjøre en integrert del av den ordinære tjenesten til både politiet, kommunen og fylkeskommunen. Med forebyggende arbeid menes her innsats og tiltak for alle innbyggere fra barnehager til ungdom. Etter hvert skilles det ut risikogrupper som håndteres av ulike instanser innen området.

Et område som vies spesiell oppmerksomhet, er tverrfaglig samarbeid og en videreføring av SLT-samarbeidsmodellen (Samordning av lokale rus- og kriminalitetsforebyggende tiltak) der Drammen politistasjon og Drammen kommune samarbeider om rus- og kriminalitetsforebyggende tiltak. Studiet tar også opp i seg utfordringer knyttet til minoritetsgrupper og bygger med det videre på et prioritert område i Drammen kommune.

Målgruppene for studieprogrammet er ansatte i politiet samt kommunalt og fylkeskommunalt ansatte. Eksempelvis i barnehager, skoler, SFO, samarbeidspartnere for familie- oppvekst og kulturetaten barnevernstjenesten, PP-tjenesten, BUP, rehabiliteringsteam, frivillige organisasjoner, videregående opplæring og helsetjenesten.

Deltakere som oppfyller kravene til generell studiekompetanse, eller tilsvarende, får studiet godkjent med 15 studiepoeng, andre deltakere får kursbevis/diplom, dersom kravene som inngår under vurdering er oppfylt.

MÅL

En overordnet målsetting er å forebygge, forhindre og gi bedre livskvalitet til flere unge og deres familier. Videre har programmet som mål å utvikle konkrete verktøy og arbeidsformer slik at virksomhetene kan samarbeide og samordne sin innsats i det kriminalitetsforebyggende arbeidet med et spesielt fokus på barn og unge fra minoriteter. Viktige delmål er blant annet:

- Å øke deltakernes kompetanse innen innovasjons- og utviklingsarbeid for å bedre samordningen i tjenestetilbudet til barn og unge
- Å øke deltakernes innsikt i de andre profesjoner og virksomheters ansvar og oppgaver
- Å styrke deltakernes interesse for og ferdigheter i samarbeid med andre profesjoner, virksomheter og tjenester
- Å øke deltakernes kunnskap om strategier og fremgangsmåter for forebyggende innsats

Gjennom programmet skal deltakerne få kunnskap om tilrettelegging og utprøving av endringer og gjennom det styrke evnen til å reflektere på en systematisk måte over hva som kan påvirke implementeringsprosesser.

Programmet skal primært bidra til modernisering, så vel som økt brukerretting og økt faglig kvalitet i oppgaveløsningen. Ved å rette felles innsats mot felles mål, kan dette igjen gi gevinster både faglig og økonomisk.

INNHold

Studiet er organisert i fire moduler med følgende hovedinnhold:

I: Helsebringende og forebyggende strategier

- Motivasjon for endring og samarbeid rundt utviklingsprosesser
- Ressurstenkning som læringsmodell
- Livskvalitetsbegrepet – betydning for barn og unges oppvekstvilkår
- Folkehelseperspektivet, lovgrunnlag nasjonalt og betydningen for arbeidet lokalt
- Lokalsamfunns- og nærmiljømobilisering som forebyggende strategi
- Empowerment – bestyrking av individ i grupper
- Utviklingsarbeidet i et systemisk perspektiv
- Løsningsfokusert tilnærming og prinsipper
- Ressursorienterte samtaler
- Mestringsstrategier
- Arenaer for forebyggende arbeid (skoler, barnehager, fritidsaktiviteter m.fl.)
- Strategier og metoder i forebygging
- Konfliktåndtering

II: Rus og kriminalitetsforebyggende arbeid

- Kriminalforebygging – rammer, lovverk og strategier for arbeidet
- Samarbeidsmodeller for kriminalitetsforebygging i praksis
- Rusforebyggende arbeid – erfaringer, modeller og metoder
- Holdningsskapende arbeid i skoler og barnehager
- Utagerende adferd – tidlig intervensjon og samarbeidsmuligheter
- Tiltakskjeder mot unge i risikozonen
- Bekymringsamtaler
- Problemorientert politiarbeid

III: Barn og unge med minoritetsbakgrunn

- Hjem-skole-fritid
- Familiestrukturer
- Flerkulturell forståelse
- Å leve med to kulturer
- Gutter-jenter, religion-tradisjon
- Sosialisering
- Språket som begrensning
- Tvangsekteskap/arrangerte ekteskap
- Utagerende adferd
- Minoriteter og psykisk helse
- Minoriteter og utdanning

IV: Endringsledelse, innovasjon og implementering

- Ledelse og implementering
- Læringsarenaer og kunnskapsdeling
- Verktøy i organisasjonsendring
- Implementeringsprosesser
- Læring i nettverk

STUDIE- OG ARBEIDSMÅTER

Studiet forutsetter at ulike arbeids- og studieformer blir benyttet. Den enkelte deltaker må selv ta et hovedansvar for egen kunnskapsutvikling i studietiden. Dette innebærer bl a at selvstudier må utgjøre en vesentlig del – individuelt og i grupper.

Programmet legger opp til felles undervisningssamlinger. Deltakerne må også arbeide med problemstillinger knyttet til et utviklingsarbeid i egen virksomhet. Utviklingsarbeidet skal primært ha fokus på tverretatlige tiltak, men kan også være isolert til den enkelte virksomhet etter utstrakt dialog og samhandling med andre sektorer og nivåer.

Et bærende element i programmet er nettverk som læringsarena, med aksjonsforskning som teoretisk rammeverk. Målsettingen er at nettverkene skal være et sentralt bidrag for at målsettingen med studiet nås.

Begrunnelsen for å danne nettverk er oppfatningen om at innovasjonsarbeid må genereres nedenfra med utgangspunkt i praksisutfordringer og dagsaktuelle case der deltakerne i programmet er den aktive part. Her blir nettverksbygging og interorganisatorisk koordinering nødvendig for å få til utvikling og nytenkning. Nettverksperspektivet innebærer at man fokuserer mer på

forbindelseslinjer og samspill mellom organisasjoner og organisatoriske enheter enn på organisasjonsinterne anliggender.

Nettverket skal være et forum der deltakerne kan

- utvikle et stimulerende miljø, med erfaringslæring, aksjonslæring og aksjonsforskning
- holde fokuset på aktører, prosesser, resultater/ prestasjoner i tiltak
- få nødvendig veiledning
- få til erfaringslæring, og således kompetanseutvikling i prosjektledelse og nettverksarbeid
- gi ringvirkninger som bidrar til kompetanseheving
- få erfaringer med å spre/ markedsføre tiltakene

Sammensetningen av nettverk, gjennomføres når man har kjennskap til hvilke utviklingsarbeid deltakerne vil arbeide med.

VURDERING

Vurderingen vil i mindre grad basere seg på individuelle, skriftlige eksamensformer og i stedet legge mer vekt på mappевurdering der dokumentasjon, refleksjon og læring står sentralt. Mappевurdering gjør vurderingsgrunnlaget bredere og mer variert enn et eksamensprodukt. Hensikten er bl.a.

- å samle det en har arbeidet med i studiet og dermed få oversikt over eget arbeid og egen utvikling
- å utvikle evne til refleksjon omkring egen faglig utvikling
- å kunne fordype seg i et fagemne etter eget valg
- å utvikle evne til å bruke teori til å forstå situasjoner en møter i praksisfeltet
- å vise bredden i egen kompetanse

Studiet krever at studentene har ulike typer mapper:

- en arbeidsmappe som viser faglig arbeid og refleksjon gjennom studietida. Den blir ikke levert inn
- en presentasjonsmappe (eksamensmappe) som er et utvalg arbeider som leveres inn og danner grunnlaget for evalueringen.

Presentasjonsmappe (eksamensmappe)

Presentasjonsmappa må ha innholdsfortegnelse og være ryddig, lesbar og oversiktlig. Du skal velge en hensiktsmessig presentasjonsform avhengig av bidragets karakter. Presentasjonsmappa skal være i papirform med nummererte bidrag. Kassetter (lyd, video) eller andre elektroniske medier, bilder og annet kan være med som vedlegg.

Mappe skal ha forside med opplysninger om innholdsfortegnelse og navn på den som har utarbeidet mappa. Mappa skal inneholde tre bidrag, og minst et av arbeidene skal være et selvstendig individuelt arbeid.

- Ett av arbeidene skal være knyttet til planlegging og gjennomføring av implementeringstiltak/ forbedringstiltak i egen organisasjon. Vekt på dokumentasjon av prosess og læring som skjer underveis.
- Ett av arbeidene skal være knyttet til implementeringstiltak/ forbedringstiltak det tverrsektorielle/ tverrfaglige arbeidet. Vekt på dokumentasjon av prosess og læring underveis.
- Minst ett av arbeidene skal være av teoretisk karakter. Et emne, tema eller problemstilling

med relevans for eget arbeid skal drøftes i lys av sentrale teorier fra studiet. Arbeidet skal gjennomføres innenfor en ramme på 5 - 6 sider (linjeavstand 1,5).

Dokumentasjon av *implementeringstiltak* kan dels være i form av logg av observasjon og av samtaler, møtereferat, foto av arrangementer med målgruppen eller ulike typer undersøkelsesopplegg. I tillegg skal arbeidene ha et *refleksjonsskriv* med beskrivelse av arbeidsprosess, vurdering av arbeidet, refleksjoner over hva du lærte av det osv. Refleksjonsskrivet kan også gjøre rede for hvordan du eventuelt har videreutviklet arbeidet etter at du har fått respons fra andre. *Refleksjonsskriv* skal alltid være individuelle, også når de er knyttet til gruppebidrag.

Det teoretiske arbeidet kan gjerne være i form av en artikkel. I alle arbeidene skal det være henvisninger til kilder.

Faglig kvalitet, evne til refleksjon, bredde og arten av de enkelte bidragene vil være avgjørende for omfanget og størrelsen på mappa. Den vurderes som helhet, og det lages ikke en vurdering på enkeltbidrag. Det er viktig at mappen viser bredden i egen kompetanse, derfor må ulike typer arbeider være representert i mappa. I tillegg til å vurdere det faglige nivået, vil vurderingen være knyttet til studentenes evne til å reflektere over prosesser i arbeidet og over egen læring, samt evnen til å knytte relevant teori til framstillingen.

Veiledning

I arbeidet med mappa vil det inngå en obligatorisk veiledning i gruppe. Utover det gis det veiledning etter avtale.

Vurdering

Det skjer en samlet vurdering av den innleverte mappen (godkjent/ ikke godkjent) ved studiets slutt.

Pensumlitteratur

Ambø, Arild (2004) LOS – løsningsorienterte samtaler.

Aune, Foss & Skåra (red). Fellesskap for utvikling. PLA - medvirkning i praksis. Kommuneforlaget, Oslo 2001. 190 s.

Brenna Loveleen, Rihel (2004) Sangam! integrering og inkludering. Bergen : Fagbokforlaget

Bjørge Tore og Calrsson Yngve (1999): Vold, rasisme og ungdomsgjenger - forebygging og bekjempelse, kap. 7, 8, 9, 10 og 11.

Hauge, Hans A. og Mittelmark, Maurice (2003). Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog.

Hauger, Bjørn (2000). Dialogkonferanse som metode i det rusmiddelforebyggende arbeidet. Skien. Borgestadklinikken.

Røiseland (1999): Lokalsamfunn og helse; Introduksjon side 13 – 22 og side 65 – 109.

NOU 1998:18. Det er bruk for alle. Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene.

Stortingsmelding 17 (1999-2000) "Handlingsplan for bekjempelse av kriminalitet blant barn og unge"

Justisdepartementet (2000) På rett kjøll. Justisdepartementets del av handlingsplan for bekjempelse av kriminalitet blant barn og unge.

-
- Gruppeinndeling i det tverrfaglige samarbeidet, og oversikt over utviklingsarbeider til gruppene (vedlegg B)

Gruppe 1: (Coach – Eirik Jensen, tidligforebygger, Drammen kommune/Drammen politistasjon)

- Sammenhengen mellom fravær på skolen og negativ atferd. Tiltakskort for å redusere fraværet blant elevene og tydeliggjøring og forenkling av rutiner

Navn	Arbeidssted	Stilling	Utviklingsarbeid
Benjaminsen, Kari	Drammen politistasjon	Politiførstebetjent	Arbeider med utvikling av en brosjyre for kvinner utsatt for vold i hjemmet. Brosjyren er ment å inneholde praktiske opplysninger om inngivelse av anmeldelse, sosiale og trygdemessige rettigheter, bistand til ny bolig, krisesenter etc. Politiet ser at mange kvinner utsettes for slik vold, og at de ikke vet hvordan de skal orientere seg i systemet, for å få hjelp.
Johannessen, Anita S	Drammen politistasjon	Politibetjent II Ungdomsetterforsker	Ønsker å arbeide for en mer helhetlig policy for politiet i drammen i møte med ungdom under 18 år. Det viktigste arbeidet er å utarbeide en instruks for ordensavdelingen på politihuset, da det ofte er disse som får første kontakten.
Bøhm, Anne	Arb.instituttet i Buskerud		Jobber med tilrettelagt undervisning for minoritetsungdommer med ufullstendig grunnskole og kort botid i Norge. Mange av ungdommene har krigstraumer eller andre belastninger i tillegg til språkbarrierer.
Olsen, Geir	Åssiden vgs.	Adjunkt/hovedlærer	Har siden oppstart av studiet arbeidet med å opprette et valgfag for ungdom ved Åssiden videregående skole. Filosofien er

			at " aktiv ungdom begår mindre kriminalitet." Valgfaget er tiltenkt ungdom som ellers faller litt utenfor og er i risikozonen mht å utvikle atferdsproblematikk. Valfaget er godt i gang.
--	--	--	---

Gruppe 2: (Coach – Inger Gjønnnes, spesialrådgiver i Senter for oppvekst og SLT-koordinator - Drammen kommune)

Kriminalitet og konsekvenser

Navn	Arbeidssted	Stilling	Utviklingsarbeid
Fehn Haugen, Hege	Drammen politistasjon	Politibetjent	Samarbeid med skole og politi- og med minoritetsgrupper. Hvordan møte ungdom? Ulike møteformer. Politiets rolle i det et tverrfaglig samarbeid.
Kjellesvik, Ane Bjørhuus	Drammen politistasjon	Politibetjent	Førstegangs lovbrutere Samarbeid mellom barnevern, hjemmet, skolen og politiet. Undervisningsopplegg om kriminalitet, konsekvenser og konflikthåndtering. Hvordan møte unge lovbrutere i en hektisk hverdag? Hvilket handlingsrom finnes ved en arrestasjon? Identifisere hjelpeapparatet og tiltakskjeder.
Kristiansen, Karen Ellen	Arb.instituttet Drammen	Instruktør	Rett til en plass i den videregående skolen. Relasjonsbygging og sosial kompetanse på Arbeidsinstituttet.
Rosø, Karen Helena	Svensedammen skole	Sosialkonsulent	Jentemiljøet på Konnerud. Utvikle et system for tverrfaglig samarbeid ved Svensedammen skole. Opprette egne jentegrupper ved skolen
Grøterud, Anders Edvard	Nøsted skole	Lærer	Kvalitet og kontinuitet i voksenkontakt. Forbygge skulking og minske fraværet fra skolen blant elever med atferdsproblemer. Legge til rette for mestring og et trygt og tilpasset læringsmiljø ved skolen. Utvikle elevenes evne til å takle hverdagslige utfordringer.

Gruppe 3 (Coach – Karin Næss, politiførstebetjent, Utlendingsseksjonen – Søndre Buskerud politidistrikt)

Leksehjelp i regi av Røde Kors. Tiltak for minoritetsungdom som har manglende mulighet til deltagelse i det lokale ungdomsmiljøet

Navn	Arbeidssted	Stilling	Utviklingsarbeid
Bjørnstad, Eli Louise	Gulskogen skole	Sosiallærer 10. kl.trinn	Ser på hvordan skolen kan spille på lag med foreldrene på best mulig måte slik at ungene blir trygge. Ønsker lav terskel i forhold til å ta kontakt med foreldrene. Åpenhet i forhold til bekymringer. Samarbeider med barnevern og politi når dette er nødvendig
Orellana Hellerud Gloria Jessica	Drammen kommune Senter for oppvekst	Nærmiljøarbeid er	Har satt i gang motivasjonsgrupper ved Åssiden og Galterud skole for jenter som er i faresonen og trekker mot risikoutsatte miljøer og risikoutsatte minoritetsjenter med liten grad av deltagelse i det norske samfunn.
Horneland, Gro	Drammen kommune, uteteamet	Sosialkurator	Jobber generelt med oppsøkende arbeid blant ungdom og spesielt mot minoritetsungdom og prøver å finne måter å tilnærme seg gruppene på. Har blant annen startet kampsporttrening for ungdom på Fjell.
Larsen, Alf Sigmund	Konfliktrådet i Buskerud	Konfliktrådeleder	Ser på hvordan man kan effektivisere arbeidet mot tagging. Utarbeider en fyldig oversikt over hvilke etater /priv. aktører som eier de aktuelle stedene som det tagges på. Målet er å effektivisere saksgangen i alle ledd slik arbeidet i slike saker blir oppfattet som mer seriøst av både fornærmede og taggerne.
Hager, Sidsel	Buskerud Røde Kors	Prosjektleder	Ønsket å etablere leksehjelp spesielt for unge jenter med minoritetsbakgrunn for å danne en ny arena hvor jentene kan skaffe seg nettverk. Bakgrunn for denne arenaen er foreldrenes redsel for negativ påvirkning fra norsk ungdom.

Adamsrød, Anne Berit	Drammen politistasjon Utlendingsseksjonen	Politibetjent	Hvordan kan politiet jobbe bedre forebyggende i forhold til personer som blir utsatt eller står i fare for å bli utsatt for tvangsekteskap?
Pettersen, Torbjørn Andreas	Drammen politistasjon	Politiførstebe- nt	Utredet hvordan man, i samarbeid med andre instanser, kan forebygge at skoleungdom blir kriminell. Tar spesielt tak i ungdom som skolene rapporterer om eller foreldrene er bekymret for.

Gruppe 4 (Coach – Merete Risan, prosjektmedarbeider, Nyby'n aktivitetskafé)

Kartlegging av tverrfaglig kompetanse og nettverk i det kriminalitetsforebyggende arbeidet

Navn	Arbeidssted	Stilling	Utviklingsarbeid
Gunnerød, Betty	Drammen politistasjon	Politibetjent	Kommunikasjon mellom politi og ungdom. Ulike situasjoner med bevissthet på egen atferd. Måter å få bedre dialog og kontakt spesielt med de utagerende unge.
Nilssen, Ellen Nikkerud	Drammen politistasjon	Politiførstebetjent Operasjonsleder	Politiets oppfølging av barn og unge Ressurser til rådighet, Hva slags kompetanse og bistand hvor?. Hva og hvor finnes hjelp. (helger og høytidet?)
Garfjell, Bjørn-Harald	Åssiden vgs	Adjunkt	Modell for tverrfaglig samarbeid – rus- og voldsforebygging bla med kulturetaten (aktiviteter i Nøstehallen). Valgfag for noen av de mest utagerende.
Hovde, Wenche	Marienlyst helsestasjon	Helsesøster Fagkoord. for skolehelsetjenesten	Forebygge at ungdom får psykiske problemer, tilby grupper. Eksempelvis sorggruppe for ungdom som har mistet en av foreldrene."
Briskerud, Margit Eidal	Fjell skole	Lærer	Forebyggende arbeid – 2.klasse. Aktivitetsplan for våren for en gruppe utagerende gutter. Spørreskjema for lærerne i fht undervisningsopplegg. Prøver ut ny modell
Ramberg, Gert	Drammen kommune, Kultur Lier kommune, ungdom	Førstekonsulent	Samarbeid med skole (spesielt Åssiden vg) og Nøstehallen aktivitetssenter

Gruppe 5 (Coach – Bente Krogstad, rådgiver, Konfliktrådet i Buskerud)

Hvordan kan skole og politi samarbeide om det rusforebyggende arbeidet? Erfaringer fra Åssiden videregående skole

Navn	Arbeidssted	Stilling	Utviklingsarbeid
Madsen, Erlend	Drammen politistasjon	Politibetjent Spes.med forebygg.	Nulltoleranseproblematikk I skolen. Bakenforliggende årsaker til utagering og kriminalitet. Hvorfor fungerer noe noen steder og andre steder ikke i det hele tatt?
Oustorp, Geir	Drammen politistasjon Forebyggende	Politibetjent	Forebygging av tagging og graffiti i Drammen kommune. Målet er å begrense skadeomfanget og få færre anmeldelser til politiet
Helgerud, Dag Ebbe	Åssiden vgs	Miljøkoordinator	Modell for tverrfaglig samarbeid med utgangspunkt i nulltoleranse prinsippet.

Gruppe 6 (Coach – Ingebjørg Mæland, leder, Arbeidsinstituttet Buskerud)

Bedre bistand til barn og unge som lever med omsorgssvikt. Samarbeid skole og barnevern.

Navn	Arbeidssted	Stilling	Utviklingsarbeid
Jensen, Eirik	Drammen kommune/Drammen politistasjon	Tidlig forebygger	Forbedring og effektivisering av rutiner og møteform i tverretattlig fora TFG 1 ved politihuset. Bruk av ansvarsskjema.
Braathen, Randi	Drammen kommune Sosial og barnevernvakten	Sosialkonsulent	Ønsker å sikre mer likhet i behandling av saker som kommer til barnevernvakta.
Hansen, Trine Lise B	Fjell skole	Sosialkonsulent	Ønsket at personalet på skolen skulle få bredere kompetanse på temaet barn utsatt for vold /vitne til vold. Økt kunnskap om hvordan skolen kan avdekke vold,hvordan vi skal møte barna som blir utsatt for vold/vitne til vold,og hvordan vi skal snakke med foreldre som utøver vold.
Stenseng, Kari	Statens barnevern og familievern, fagteam Drammen	Fagteamrådgiver	Ønsket å utarbeide intern sjekklister for bruk av BUfETAT i konsultasjonsarbeid med kommunens barnevern for å sikre en konsultasjonspraksis som oppleves som meningsfylt for kommunen.

Gruppe 7 (Coach – Maja Andresen, Sosiallærer, leder for ressursteamet ved Brandengen skole)

Tiltak for å bedre samarbeidet mellom politi, kommunalt barnevern og statlig barnevern

Navn	Arbeidssted	Stilling	Utviklingsarbeid
Emeci, Orhan	Drammen politistasjon	Politibetjent	Involvering av tyrkiske foreldre innenfor idrettslag.
Øen, Guri	Drammen politistasjon	Politibetjent	Ran utført av ungdomsgjenger
Liv Anita Leithe,	Drammen kommune	Senter for oppvekst	Utvikle samarbeidet mellom SFR(Senter for rusforebygging) og SFO(Senter for oppvekst). Sikre glidende overganger og få til gode samarbeidsrutiner.
Bjørnland, Ninnie	Statens barnevern og familievern, Region Sør, Fagteam Drammen	Fagteamrådgiver	Komme tidligere inn i barnevernssakene kommunene har, for om mulig å unngå plassering ut av hjemmet.

-
- Påmeldte deltakere til avslutningssamling og program (vedlegg C)

Tverrfaglig samarbeid om kriminalitetsforebygging, Drammen 9. juni 2005

Adamsrød	Anne Berit	Politibetjent – student	Søndre Buskerud politidistrikt, Politihuset i Drammen
Andersen	Maja	Sosiallærer	Brandengen skole
Andersen Barstad Benjaminsen Bjørlo Bjørnland	Per Kristin Kari Nina Karsten Ninnie	Direktør Dekan Politiførstebetjent – student Politiførstebetjent Fagteamrådgiver – student	Sekretariatet for konfliktrådene Høgskolen i Buskerud, Hønefoss Drammen politistasjon Drammen politistasjon Statens barnevern og familievern, Drammen
Bjørnstad	Marit	Kons. Virksomhetsleder	Introduksjonssenteret Drammen kommune
Bjørnstad	Eli Louise	Sosiallærer – student	Gulskogen skole
Briskerud	Margit Eidal	Lærer – student	Fjell skole
Braathen Randi	Sosialkonsulent	Sosialkonsulent – student	Drammen kommune
Bøhm,	Anne	Prosjektleder/instruktør student	Åssiden videregående skole og Arbeidsinstituttet i Buskerud
Ellingsgaard	Knut	OT-rådgiver	Oppfølgings- og PP-tjenesten Buskerud Fylkeskommune
Elveheim	Rita	Primærkontakt	Introduksjonssenteret, Drammen kommune
Emeci Engebreetsen	Orhan Geir A	Politibetjent – student Politibetjent 2	Drammen politistasjon Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Falch	Øystein	Spesialmedarbeider	Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Fehn Haugen Flaten	Hege Liv Kari	Politibetjent – student Spesialkonsulent	Drammen politistasjon Bygge- og bevillingssaker Drammen kommune
Fosshaug	Bjørn H.	Avdelingsleder	Arbeidsinstituttet Buskerud, avdeling Drammen
Fredriksen	Stian	OT-rådgiver	Oppfølgings- og PP-tjenesten Buskerud Fylkeskommune
Gapparov Garfjell	Gulmira Bjørn-Harald	Lærer – student	Åssiden videregående skole
Gjønnes	Inger	Spesialrådgiver/ SLT- koordinator	Drammen kommune
Grøterud	Anders Edvard	Lærer – student	Nøsted skole
Gunnerød Guttormsen	Betty Guttorm	Politibetjent – student Politibetjent 3	Drammen politistasjon Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Hager	Sidsel	Prosjektleder – student	Buskerud Røde Kors
Halgard	Dag	Politioverbetjent	Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Hansen	Trine Lise B.	Sosialkonsulent – student	Fjell skole
Hauger Helgerud Hoffmann Holen	Bjørn Dag Ebbe Freddy Elisabeth G.	Partner Miljøkoordinator – student Varaordfører Konst. Kommunaldirektør	Sareptas AS Åssiden videregående skole Drammen kommune Drammen kommune

Horneland Hovde	Gro Wenche	Sosialkurator – student Helsesøster – student	Drammen kommune Drammen kommune
Haagensen	Marianne Dahl	leder, ungdomstrinnet	Gulskogen skole
Johannessen Johnsen	Anita S Wenche Øvergård	Politibetjent – student Politiinspektør	Drammen politistasjon Søndre Buskerud politidistrikt
Johnsen	Håvard	Politiførstebetjent	Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Johnsen	Vivian A	Politibetjent 3	Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Julseth Karlsen Kjeldsen	Yvonne J Bjørn R. Martha	Leder Bystyrerepresentant for SV Politibetjent 1	Nøsted skole Drammen kommune Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Kjellesvik Kristiansen	Ane Bjørhuus Karen Ellen	Politibetjent – student Instruktør – student	Drammen politistasjon Arb.instituttet Drammen
Krogstad	Bente	Rådgiver	Konfliktrådet i Buskerud
Larsen	Roar	Prosjektmedarbeider	Oppfølgings- og PP-tjenesten Buskerud Fylkeskommune
Larsen Leithe Lund Madsen	Alf Sigmund Liv Anita Marit Erlend	Konfliktrådsleder – student Senter for oppvekst – student Undervisningsinspektør Politibetjent – student	Konfliktrådet i Buskerud Drammen kommune Strømsø videregående skole Drammen politistasjon
Moen Mæland	Jan Ingebjørg	Rektor Leder	Fjell skole Arbeidsinstituttet Buskerud
Neset Nessøev	Ann Helen Randi	Barnevernsjef Fagkonsulent	Lier kommune Barne,- ungdoms og familieetaten Region Sør
Nielsen	Lill Karine	Politibetjent 2	Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Nilssen	Ellen Nikkerud	Politiførstebetjent – student	Søndre Buskerud politidistrikt, Politihuset i Drammen
Næss	Karin M.	Politiførstebetjent	Søndre Buskerud politidistrikt
Olsen Orellana Hellerud Oustorp	Geir Gloria Jessica Geir	Adjunkt/hovedlærer – student Nærmiljøterapeut – student Politibetjent – student	Åssiden videregående skole Drammen kommune Drammen politistasjon
Pedersen	Håvard	Politibetjent 2	Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Persson Pettersen Prytz Ramberg	Hanne M Torbjørn Trond Gert	Politiførstebetjent Politiførstebetjent – student Statssekretær Førstekonsulent – student	Majorstua politistasjon Drammen politistasjon Justis- og politidepartementet Drammen kommune
Reitan	Hilde	Førstekonsulent	Utdanningsavdelingen Buskerud fylkeskommune
Risan Rolén Rosenkilde	Merete Lasse Leif	Prosjektmedarbeider Konsulent Politibetjent 3	Nyby'n aktivitetskafe Majorstua politistasjon Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon

Rosø	Karen Helena B.	Sosialkonsulent – student	Svensedammen skole
Rød	Sølvi	Virksomhetsleder Helsestasjonene	Drammen kommune
Røed	Brita	Politioverbetjent	Felles operativ enhet Søndre Buskerud politidistrikt
Safak	Sebiha	Lærer	Fjell skole
Schultzen	Anne Lise	PP-rådgiver	Oppfølgings- og PP-tjenesten Buskerud Fylkeskommune
Siljan Simensen	Dag Trond Kyrre	Rektor Politibetjent 3	Åssiden videregående skole Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Slåtten Smedsrud Solberg	Kåre Gro Liv A	Høgskolelektor Politistasjonssjef Prosjektleder/koordinator for SLT i Hallingdal	Høgskolen i Buskerud, Hønefoss Manglerud politistasjon, Oslo
Steen Stenseng	Anders Kari	Arbeidsleder Fagteamrådgiver – student	Nyby'n aktivitetskafe Statens barnevern og familievern, Drammen
Strøm Tangestuen Uglem	Jan Erik Ståle Bente	Politistasjonssjef Avdelingsdirektør Politibetjent 3	Drammen politistasjon Høgskolen i Buskerud, Hønefoss Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Vaagland Sørlien, Westheim	Anne Mona	Rådgiver Politibetjent 2	Drammen videregående skole Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
With	Kjersti	Politibetjent 1	Drammen politistasjon Kriminalitetsforebyggende avdeling, Majorstua politistasjon
Øen Aarsland	Guri Margot	Politibetjent – student	Oppvekst- og utdanningsavdelingen, Fylkesmannen i Buskerud

-
- Spørreskjema til studenter
(vedlegg D)

1. Om det individuelle utviklingsarbeidet

Ta stilling til påstandene under, ved å krysse av i den ruten som best gir uttrykk for din mening.

Påstander	Vet ikke	1.Helt uenig	2.Noe uenig	3. Verken enig eller uenig	4. Noe enig	5. Helt enig
1.1 Mitt individuelle utviklingsarbeid har hatt god forankring i ledelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Utviklingsarbeidet har bygd på problemstillinger som jeg ville arbeidet med uavhengig av studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Resultatet av utviklingsarbeidet vil ha verdi for min virksomhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Ledelsen ved min virksomhet har vært til god støtte i utviklingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 Utviklingsarbeidet har gitt meg muligheter til å reflektere over problemstillinger i mitt daglige arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 Kommentarer til det individuelle utviklingsarbeidet:						

2. Om kurssamlingene (forelesningene)

Ta stilling til påstandene under, ved å krysse av i den ruten som best gir uttrykk for din mening.

Påstander	Vet ikke	1.Helt uenig	2.Noe uenig	3. Verken enig eller uenig	4. Noe enig	5. Helt enig
2.1 Temaene på kurssamlingene har vært relevant for arbeidet med kriminalitetsforebygging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Utbytte av kurssamlingene har vært gode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 På kurssamlingene har jeg møtt dyktige fagpersoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Antall kurssamlinger (forelesninger) har	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

vært tilstrekkelig

2.5 Den pedagogiske presentasjonen til kursholderne (foreleserne) har vært god

2.6 Kommentarer til kurssamlingene:

3. Om det tverrfaglige samarbeidet i nettverksgrupper

Ta stilling til påstandene under, ved å krysse av i den ruten som best gir uttrykk for din mening.

Påstander	Vet ikke	1.Helt uenig	2.Noe uenig	3. Verken enig eller uenig	4. Noe enig	5. Helt enig
3.1 Jeg er fornøyd med sammensetningen av min nettverksgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Min gruppe valgte et utviklingsarbeid som alle i gruppen fant det relevant å arbeide med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Jeg har hatt stort læringsutbytte av å arbeide i nettverksgrupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Nettverksgruppene har vært en viktig arena for refleksjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Arbeidet i nettverksgrupper har vært motiverende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6 Gjennom arbeidet i nettverksgrupper har jeg fått relasjoner innad i gruppen som jeg også vil bruke etter at studiet er avsluttet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7 Det er bra at hver nettverksgruppe har hatt en egen coach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8 I vår gruppe har det vært tilstrekkelig antall coachingmøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9 Jeg er fornøyd med den coachen min gruppe har hatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10Kommentarer til samarbeidet i nettverksgrupper (coachens rolle etc):						

4. Om studiets struktur, arbeidsform og metodikk

Ta stilling til påstandene under, ved å krysse av i den ruten som best gir uttrykk for din mening.

5.2.1.1.1 Påstander	Vet ikke	1.Helt uenig	2.Noe uenig	3. Verken enig eller uenig	4. Noe enig	5. Helt enig
4.1 Ved oppstart av studiet, i mai 2004, fikk jeg det inntrykket at studiet var godt planlagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Oppsummeringskonferansen, 9. juni 2005, var en god måte å avslutte studiet på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Den metodiske tilnærmingen med å lære av det som allerede fungerer har vært en nyttig arbeidsform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Metodene som studiet har vektlagt er en god måte å arbeide med praksisutfordringer på (Gjort, lært, lurt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Studiets eksamensform med mappeinnlevering, har vært en fin måte å evaluere læring på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Jeg er fornøyd med den oppfølgingen høgsolen har hatt underveis i studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Jeg er fornøyd med den rollen Bjørn Hauger har hatt som fagansvarlig for studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8 Utdypende kommentarer til påstandene over etc:						

5. Generelt om studieprogrammet

Ta stilling til påstandene under, ved å krysse av i den ruten som best gir uttrykk for din mening.

Påstander	Vet ikke	1.Helt uenig	2.Noe uenig	3. Verken enig eller uenig	4. Noe enig	5. Helt enig
5.1 Gjennom studiet har jeg fått relasjoner og nettverk som vil være nyttige i mitt daglige arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Den utvalgte litteraturen som fremgår i fagplanen har vært relevant for studiets innhold	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

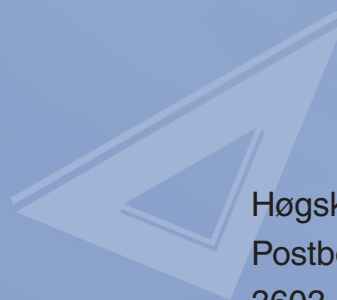
5.3 Arbeidsmengden på studiet har ikke vært for stor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Studiet har koblet teori og praksis på en god måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5 Studiet har gitt meg bedre forståelse for andre profesjoners tilnærming og ansvar i det kriminalitetsforebyggende arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 Etter studiet ser jeg bedre hvordan jeg kan samarbeid med andre profesjoner og virksomheter i det kriminalitetsforebyggende arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7 Etter studiet har jeg fått flere strategier og framgangsmåter i det kriminalitetsforebyggende arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 Studiet har gitt ringvirkninger som er nyttige for Drammensregionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9 Som helhetsinntrykk er jeg fornøyd med studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10 Generelle kommentarer til studieprogrammet (utdyping ved påstandene over, studiets sterke og svake sider etc):						

6. Jeg arbeider i (sett ett kryss for riktig rubrikk)	
Politiet <input type="checkbox"/>	Stat, Fylke, Kommune eller andre virksomheter <input type="checkbox"/>

7. Påstand om arbeidsgiver	Vet ikke	1.Helt uenig	2.No e uenig	3. Verken enig eller uenig	4. Noe enig	5. Helt enig
7.1 Arbeidsgiver har gitt meg tilstrekkelige muligheter til å arbeide med studiet og ta del i kurssamlinger, nettverksmøter og annet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Påstand om arbeidsinnsats	5-10	11-20	21-30	31-40	41-50	Over 50
8.1 Hvor mange timer har du i gjennomsnitt arbeidet med studiet pr. måned, inklusive undervisningssamlinger og coachingmøter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

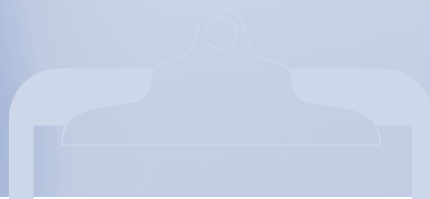
9. Andre kommentarer:



Høgskolen i Buskerud
Postboks 235
3603 Kongsberg
Telefon: 32 86 95 00
Telefaks: 32 86 98 83

www.hibu.no

ISSN 0807-4488



HØGSKOLEN
i Buskerud