

FORVALTNING AV KUNNSKAPSKAPITALEN

Om læring og læringsarenaer i NAV – i et langsiktig perspektiv

FORORD

I september 1987 begynte jeg i et vikariat i Trygdeetaten. Jeg liker å si at jeg ble headhunted siden det var trygdesjefen som kontaktet meg, men hun visste selvfølgelig at jeg var interessert i jobb. Vikariat fungerte den gang som nå. Det var stadig et nytt vikariat å gå inn i. Da jeg hadde jobbet i nesten fire år fikk min leder streng beskjed fra fylkesledelsen om at nå måtte jeg slutte. For ellers ble de nødt til å ansette meg – og det var jo ingen ledige stillingshjemler, så det kunne de ikke gjøre. Heldigvis var det både personalreglement og fagforeninger også på den tiden. Så det hele endte med noen dagers lediggang med full lønn, før jeg igjen var tilbake i jobb – fast jobb. Siden den gang har det blitt mange forskjellige arbeidsforhold i Trygdeetaten og NAV. I tillegg har jeg fått anledning til å øke min formelle kompetanse fra studiekompetanse til en mastergrad. Og når jeg nå har jobbet med denne masteroppgaven, så har det vært nok en lærerik tid som jeg skal ta med meg videre i arbeidslivet.

Oppgaven vurderer jeg som siste etappe på min formelle utdanning knyttet til Trygdeetaten og NAV. Derfor vil jeg gjerne si takk til noen spesielle inspiratorer som jeg har truffet på min vei. I tråd med strukturen på oppgaven vil jeg takke tidligere ledere og kollegaer ved Audnedal trygdekontor og Evje og Hornnes trygdekontor, fra slutten 80-tallet og frem til år 2000. Dere gav meg den tryggheten jeg trengte for læring og utvikling, i en til tider særdeles usikker arbeidshverdag. Jeg vil også takke NAV Kristiansand, og spesielt nyutdannede kollegaer som jeg har fått lov å jobbe sammen med i det siste året. Dere har fått øynene mine opp for hvilke ressurser dere representerer for NAV, og at NAV har en lang vei å gå for å forvalte denne ressursen på en optimal måte. Selv om disse tre arbeidsplassene spenner over 25 år, så har de også en spesiell fellesnevner for meg. Det er på de arbeidsplassene jeg har ledd mest, og hverdagshumor sammen med uløselige kabaler, gjør ofte det umulige mulig. På disse arbeidsplassene var virkelig ”feel-good, do-good” fenomenet til stede.

I forbindelse med oppgaven har jeg benyttet meg av informanter som alle jobber eller har jobbet i NAV. En kjempestor takk til dere for engasjement og ufattelig mye erfaring og kompetanse. Så må jeg selvfølgelig også gi en stor takk min veileder, professor ved Universitetet i Agder, Anne Marie Støkken. Dine profesjonelle innspill og din tilgjengelighet har gitt meg den tryggheten jeg har trengt – i min alder - for i en periode å miste fotfeste i

arbeidslivet og være fulltidsstudent i 6 måneder. Jeg må også takke for økonomisk støtte jeg har fått fra HUSK-prosjektet til arbeidet med denne masteroppgaven.

Til slutt en stor takk til mine tre menn på hjemmebane. Til verdens beste ektemann Jørn, som hele tiden har motivert og støttet meg, og som har vært min garantist for tid nok til å lære. Til verdens beste bonussønn Daniel, som stadig har fått meg ut av ”studentboblen”, og til å føle meg som en helt vanlig masete tenåringsmor. Til verdens mest bortskjemte katt Elvis, som hele tiden har uttrykt at hans behov for kos og mat skal prioriteres før læring. Sammen har dere bidratt til å gi meg god struktur, i form av balanse mellom kompetansebygging og krav til ”full drift” i hjemmet.

November 2012

Liv Marit Leland

SAMMENDRAG

Dette er en masteroppgave i faget Velferdsstudier tatt ved Universitetet i Agder. Oppgaven har kommet på grunnlag av et personlig engasjement, og lang arbeidserfaring fra Trygdeetaten og NAV. Tittelen ”forvaltning av kunnskapskapitalen” har jeg valgt ut fra tanken om at kunnskap er kapitalen til NAV, og skal NAV bli den organisasjonen som det forventes, så må denne kapitalen forvaltes bedre enn den gjør i dag.

Jeg har arbeidet ut fra følgende problemstillinger:

- **Hva er viktige forutsetninger for å få til god læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen NAV?**
- **Hvilken rolle kan utdanningsinstitusjoner spille for god læring/kompetanse i NAV?**

Jeg har intervjuet tre fokusgrupper med forskjellige tidsperspektiv og ståsted i NAV. I tillegg har jeg benyttet meg av NAV-interne og eksterne dokumenter som jeg har vurdert som sentrale for å belyse problemstillingene. Med utgangspunkt i disse dokumentene og empiri fra intervjuene, har jeg analysert og drøftet fire temaer i lys av aktuell teori.

Sentrale funn er at skal du jobbe i NAV, så må du ”ville” det og ha interesse for det. Du må ha et forpliktende organisasjonsengasjement. En solid basiskompetanse som grunnlag for en fremtidig profesjonell NAV-ansatt er svært viktig. Profesjonelle NAV-ansatte kan danne grunnlaget for en kunnskapsbyggende organisasjon der læring er en integrert del av arbeidshverdagen.

Skulder til skulder-læring og team for fagutvikling viser seg å være viktige læringsarenaer. Disse er likevel helt prisgitt tillit og trygghet, på lik linje med at all læring er avhengig av menneskelig kontakt.

En formell fadderrolle (mentorrolle) og fadderordning kan utgjøre denne trygghet og omsorgen i en læringssituasjon. For øvrig vil fadderrollen kunne være en pådriver i kollegaveiledning, og et sentralt bidrag til profesjonelt samarbeid med utdanningsinstitusjonene. En fadderordning vil i tillegg kunne skape struktur i en kunnskapsbyggende organisasjon.

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	3
1. INNLEDNING OG BAKGRUNN	7
1.1 Fjern fortid.....	7
1.2 Nær fortid.....	9
1.3 Problemstillinger	10
1.4 Oppgavens videre oppbygging	11
2. BAKGRUNNSDOKUMENTER	13
2.1 Sluttrapport fra Rambøll (2010)	13
2.2 Oppgave- og ansvarsfordelingen i NAV (2010)	14
2.3 Evalueringen av NAV (2011).....	15
2.4 Samarbeid mellom NAV og utdanningssektoren (2011).....	17
2.5 En fagforenings vurdering (2012-2014).....	17
2.6 Stortingsmelding nr. 13 (2011 – 2012). Utdanning for velferd. Samspill i praksis.....	18
2.7 Kompetansestrategi for NAV 2013-2020	18
2.8 Oppsummering.....	19
3. METODE.....	20
3.1 Valg av metode.....	20
3.2 Løsningsfokuset tilnærming.....	20
3.3 Forskning i egen organisasjon	21
3.4 Utvelgelse av fokusgrupper og informanter	22
3.5 Forespørsel og praktisk gjennomføring av intervju.....	23
3.6 Datainnsamling og analyse	26
4. LÆRING	27
4.1 NAV – en byråkratisk organisasjon.....	27
4.2 Teori om organisasjonslæring	28
4.3 Grunnsyn og innstilling	29
4.4 Engasjement og selvstendighet.....	31
4.5 Ansvar for læring	32
4.5.1 Teori om lærende og kunnskapsbyggende organisasjon	33
4.5.2 Teori om ledelse og læring	34
4.5.3 Ansvar for læring i NAV	34
4.5.4 En basiskompetanse	35
4.5.5 Ansvar for plan og struktur.....	37

4.6	Hvordan komme i gang med god læring	38
4.6.1	Gjøre jobben og lære underveis.....	39
4.6.2	Fagutvikling.....	39
4.7	Oppsummering av læring	41
5.	LÆRINGSARENAER.....	43
5.1	Teori om tid	43
5.2	Prioritering av tid til læring	44
5.2.1	Ansvar for prioritering av tid	44
5.2.2	Respekt for tid	45
5.3	Hva er et godt sted for læring	46
5.4	Hva er god struktur for læring.....	47
5.5	Metoder for læring.....	49
5.5.1	Skulder til skulder-læring.....	50
5.5.2	Læring i team.....	51
5.5.3	Læring på kurs	52
5.5.4	Læring i nettverk	52
5.5.5	E-læring.....	53
5.6	Oppsummering av læringsarenaer.....	54
6.	ROLLEN SOM FADDER ELLER MENTOR.....	56
6.1	Teori om mentorrollen	56
6.2	Fadder i NAV.....	58
6.3	Fadder for nyansatte	59
6.4	Formell fadderrolle.....	62
6.5	Fadderrollen som strukturkapital.....	63
6.6	Oppsummering av fadder/mentorrollen.....	64
7.	SAMARBEID MED UTDANNINGS- OG FORSKNINGSINSTITUSJONER.....	66
7.1	Bedre samspill	67
7.2	Å lære å lære fra seg.....	68
7.3	Relevant praksis.....	69
7.4	Kompetanse og ressurser	70
7.5	To læringsarenaer og livslang læring.....	71
7.6	Oppsummering av samarbeid med utdannings- og forskningsinstitusjoner	72
8.	OPPSUMMERING OG DISKUSJON.....	74
8.1	Utgangspunkt	74

8.2 Analyse	75
8.3 Konklusjoner.....	79
LITTERATUR OG KILDER.....	81
Vedlegg 1.....	85
Vedlegg 2.....	87
Vedlegg 3.....	89

1. INNLEDNING OG BAKGRUNN

” Dette har ikke vi fått opplæring i!” Det er et utsagn som er sagt og hørt utallige ganger siden NAV ble etablert. For egen del er dette et utsagn jeg lett kan se at ofte er riktig. Samtidig kan det oppleves som en type enkel ansvarsfraskrivelse som ikke bør komme fra kompetente NAV-medarbeidere. At utsagnet også kommer i en organisasjon der kompetansen som det ikke er blitt gitt opplæring i finnes på arbeidsplassen, gjør ikke saken bedre.

Min undring, som også var noe av utgangspunktet for denne oppgaven er: Hva er egentlig problemet her? Er det ledelsen som ikke har ”satt i gang” opplæring, er det ansvarsfraskrivelse fra ansatte, eller finnes det helt andre forklaringer? En annen side av dette er at det ikke er så viktig å finne årsaken, det viktige er å sikre at den nødvendige kompetansen blir gjort tilgjengelig. Spørsmålet blir derfor mer: hva fungerer og hva skal til for at det fungerer?

På bakgrunn av egen erfaring i Trygdeetaten og NAV har jeg også ønsket å se på dette i et langsiktig perspektiv. Med det mener jeg å se på hva som fungerer i dag og hva som fungerte 25 år bakover i tid. Tanken er at det som eventuelt blir trukket frem som suksessfaktorer i dag og bakover i tid, også kan bidra til suksess fremover i tid. Jeg starter derfor med å gå tilbake i tid.

1.1 Fjern fortid

Jeg har jobbet 25 år i Trygdeetaten/NAV. I disse årene har jeg hatt ni forskjellige ansettelsesforhold og jobbet innenfor ca. femten forskjellige enheter. De siste 5 årene har jeg på relativt nært hold sett og deltatt i tre NAV-etableringer, både av NAV-kontor og NAV-forvaltningsenhet. NAV-etablering har medført et stort behov for opplæring, både på grunn av planene om at ansatte skulle ha en generalistrolle¹ og på grunn av et behov for ny kompetanse. Det er i denne perioden mine problemstillinger har dukket opp som en stadig tilbakevendende undring. Det utføres opplæring av mange slag, både i forhold til metode og innhold. Men det jeg velger å kalle avkastning² på denne opplæringen, oppleves som alt for dårlig. Kunnskapen

¹ En generalistrolle, i sin ytterste konsekvens, har som ide at medarbeideren skal kunne ta en hvilken som helst sak og behandle den ferdig (Andersen og Skinnarland 2011).

² Med avkastning mener jeg ny kunnskap (kompetanse) ansatte sitter igjen med i forhold til den mengden læring de får.

er kapitalen til NAV, og iflg. dokumenter jeg viser til senere i oppgaven, er dårlig forvaltning av denne kapitalen en forklaring på at NAV i dag har et stort kompetansegap. Det er på bakgrunn av dette jeg har valgt å kalle denne masteroppgaven: Forvaltning av kunnskapskapitalen.

Da jeg begynte i Trygdeetaten for 25 år siden eksisterte det en regionalisert trygdeetatskole som administrerte og gjennomførte en grunnopplæring for nytilsatte, samt fagkurs etter behov. Skolen ble etablert på begynnelsen av 70-tallet (Bay og Hellevik 2002). I 1990 gikk jeg på grunnopplæring i regi av Trygdeetatskolen. Opplæringen gikk da som 6 ukes-kurs i løpet av et år. Etter hvert kurs var det oppgaver som skulle besvares og sendes skolen til retting og tilbakemelding. Det var også en avsluttende skriftlig eksamen. På kursene fikk vi en gjennomgang av arbeidsoppgavene på et trygdekontor, det meste knyttet til folketrygdlovens kapitler. Formålet med opplæringen var å sette ansatte i stand til å beherske et stort og komplisert regelverk og i stand til å rettlede publikum. Opplæringsvirksomheten hadde dermed to avgrensede felt, et juridisk/faglig og et sosialt/medmenneskelig (Bay og Hellevik 2002). Grunnopplæringen var obligatorisk for nyansatte, men den gang som nå startet en karriere ofte med vikariater som avløste hverandre. Det kunne dermed gå flere år før en fikk et fast ansettelsesforhold. Da grunnopplæringen i utgangspunktet var knyttet til fast ansettelse, kom tilbudet om opplæringen ofte lenge etter oppstart i etaten. Selv var jeg så heldig at min leder virkelig engasjerte seg for å få meg inn på opplæringen, selv uten fast jobb. Jeg husker enda hvordan Rikstrygdeverket til slutt gikk med på å gi meg en plass, med klar beskjed til min leder om ”ikke bruke dette imot dem igjen”, for at jeg senere skulle få fast jobb. Det er også riktig å tilføye at dette var rett etter innføring av dataløsninger, noe som medførte klare krav til effektivisering og nedbemanning i kontorene. Trygdeetatskolen ble nedlagt i forbindelse med opprettelsen av fylkestrygdekontorene i 1990/91, fordi ansvaret for den interne utdanningen skulle legges til dette nye nivået (Bay og Hellevik 2002). Fylkestrygdekontorene har siden ivaretatt det meste av intern utdanning og opplæring etter spesielle behov fra fylke til fylke.

Denne våren er St.meld. nr. 13 (2011-2012), Utdanning for velferd, Samspill i praksis kommet ut. Den setter fokus på at velferdsreformer har ført til endrede arbeidsformer, og at utdanning derfor må endres tilsvarende. Den peker også på at arbeidsplassen må bli en bedre læringsarena og at samspillet mellom arbeidsliv, utdanning og forskning må forbedres.

Tilbake i tid var det et samspill mellom Trygdeetaten og utdanningssektoren. På 70-tallet opprettet Rikstrygdeverket et tilbud for ekstern etter- og videreutdanning av trygdefunksjonærer. Dette var i samarbeid med distriktshøyskolene, og studiet fikk tittelen DH1. I 1987 ble så tilbudet DH2 opprettet. Dette var et ettårig påbyggingsstudie i ledelse og organisasjonsutvikling. Begge studiene ble nedlagt rundt år 2000 til fordel for en modulbasert opplæring kalt KOST (kombinerte trygdestudier) som spesielt videreførte innholdet i DH1 (Bay og Hellevik 2002).

På den tiden var høyskolesamarbeidet et villet samarbeid fra Rikstrygdeverkets side, blant annet som et forsøk på å øke en gjennomsnittelig lav formalkompetanse i etaten. Etter at denne ordningen ble borte, og høyere utdanning ble et vanlig utdanningsløp for unge, har mulighetene til å kombinere jobb og studier i NAV blitt vesentlig mindre. Det har jeg selv opplevd i forbindelse med å ha fullført et bachelorløp og senere det masterstudiet som denne oppgaven er en del av. Min opplevelse har vært at mine ledere stort sett har møtt mine utdanningsønsker de senere årene med forståelse for at mer utdanning er positivt for min egen del, men med lite engasjement for at det også kunne være til nytte for etaten.

1.2 Nær fortid

Da NAV-reformen ble vedtatt og det politiske grunnlaget lagt i St.prp. nr. 46 (2004-2005), var målene for den organisatoriske reformen i arbeids- og velferdsforvaltningen:

- *Flere i arbeid og aktivitet, færre på stønad*
- *Enklere for bruker og tilpasset brukeres behov*
- *En helhetlig og effektiv arbeids- og velferdsforvaltning (s.10).*

Dette var ambisiøse mål, og som Andreassen og Fossetøl skriver i evalueringen (NAV ved et veiskille, 2011) så kan det være langt fra den ambisiøse politikken til den praktiske iverksettingen. Offentlige organisasjoner må jobbe innenfor budsjettammer, stillingshjemler og fagkompetanse.

NAV-reformen ble omtalt som en kompetansereform, og i ovennevnte St.prp. (nr.46, 2004/2005) var et av syv viktige punkter for å lykkes med reformen:

Utvikle ny kompetanse og sørge for nødvendig opplæring både som ledd i å endre og bygge en felles kultur, og for å imøtekomme behovene til ansatte som vil få nye arbeidsoppgaver som krever annen eller supplerende kompetanse (pkt. 9.2 s.93)

I St.meld. nr. 9 (2006-2007) Arbeid, velferd og inkludering, ble dette tatt videre i pkt. 5.1.7, Kompetanse i den nye arbeids og velferdsforvaltningen. Her heter det blant annet:

De ansatte er arbeids- og velferdsforvaltningens viktigste ressurs. For å lykkes med reformen er det av vesentlig betydning at de har god og riktig kompetanse i forhold til oppgavene de skal løse. Regjeringen legger derfor stor vekt på at arbeids- og velferdsforvaltningen skal ha en kompetent arbeidsstokk og en velkvalifisert ledelse (s.81).

I forhold til behov for høyere utdanning sier meldingen videre:

Rekruttering og bruk av høyere utdanning er viktig med sikte på å oppnå økt kvalitet og kompetanse i tjenesteytingen. Høyskolesystemet er en særlig sentral bidragsyter av formell kompetanse og har i dag en rekke ulike utdanningstilbud rettet mot jobber i arbeids- og velferdsforvaltningen. Det er vesentlig at tilbudet som gis fra høyskole- og universitetssystemet er tilpasset behovet for kompetanse i årene framover. For å bedre kompetansegrunnlaget i tjenesten kreves gode samarbeidsformer mellom forskning, utdanning og praksis. Det er på den bakgrunn bl.a. satt i gang forsøk med Høyskole- og universitetssosialkontor (HUSK³) som skal bidra til å utvikle dette (s.83).

Så når Rambøll-rapporten (2010) dokumenterer at lederne i NAV anses å ha en begrenset interesse for fremtidig samarbeid med universitet og høyskoler, og en ny St.meld. (nr. 13, 2011-2012) setter denne typen samarbeid på dagsorden, ja da må jeg også se litt nærmere på dette i oppgaven min.

1.3 Problemstillinger

Jeg har kommet frem til to problemstillinger. For det første ønsker jeg å se på læring internt i NAV-organisasjonen. For det andre ønsker jeg å se på koblingen mellom NAV og høyere utdanning. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunktet disse problemstillingene:

- **Hva er viktige forutsetninger for å få til god læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen NAV?**
- **Hvilken rolle kan utdanningsinstitusjoner spille for god læring/kompetanse i NAV?**

Det er den først problemstillingen som er hovedfokus. Når jeg her velger å bruke ”god læring”, så er det et bevisst valg ut fra at det nødvendigvis ikke er mangel på læring i NAV, men at den ikke er så god som den burde. Som tidligere omtalt oppleves avkastningen som for dårlig.

³ HUSK ble igangsatt som et 5-årig forsøk og den overordnede målsettingen har vært å styrke kunnskap og kvalitet i kommunale sosiale tjenester og NAV.

Problemstillingene og oppgaven knytter jeg til NAV fordi det er den organisasjonen jeg kjenner. Læring og stadig behov for endret kompetanse er en generell utfordring i dagens arbeidsliv. Problemstillingene anser jeg derfor ikke som spesielle for NAV.

Når jeg vil se nærmere på læring og læringsarenaer i NAV så har jeg det største fokuset på NAV-kontorene og til dels NAV-fylkesenhetene. NAV-kontorene er de som i størst grad møter brukerne på samme måte som trygdekontoret gjorde tidligere, og i oppgaven etterspør jeg også hva som fungerte på læringsfronten i Trygdeetaten 25 år bakover i tid. NAV i dag inneholder både kommunal sosialtjeneste og tidligere arbeidsetat. Fylkesenhetene er mellomledet mellom Arbeids- og velferdsdirektoratet og NAV-kontor. NAV-etableringen og behovet for omstilling og læring har selvfølgelig omfattet hele NAV-organisasjonen. Mine informanter har i tillegg til ovennevnte hovedfokus i oppgaven, også erfaringer fra disse prosessene i NAV-forvaltningsenhet, NAV-hjelpemiddelsentral og NAV-kontaktsenter.

1.4 Oppgavens videre oppbygging

I neste kapittel (kapittel 2) går jeg gjennom de bakgrunnsdokumentene som jeg finner aktuelle for oppgaven og problemstillingen. En del av disse har jeg tatt med for å dokumentere hva som er uttalt om læring og kompetanse i NAV, de siste to til tre år. Disse danner dermed et grunnlag for hvor jeg mener NAV er i dag. St.meld. nr. 13 (2011-2012), Utdanning for velferd, og Kompetansestrategi for NAV 2013-2020, har blitt de mest sentrale dokumentene i oppgaven. Disse to dokumentene er nye og de stikker ut kursen for læring og kompetanse fremover. De er derfor sentrale i forhold til problemstillingene og hvordan læringen kan bli bedre fremover.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel. Her fremgår det hvilke metoder jeg har brukt og hvorfor jeg har valgt å bruke disse. Jeg tar også for meg utfordringer knyttet til å forske i egen organisasjon og praktisk gjennomføring av intervju, datainnsamling og analyse.

Kapittel 4, 5, 6 og 7 er analysekapitler og oppgavens hovedkapitler. Her har jeg tatt for meg læring (kapittel 4), læringsarenaer (kapittel 5), rollen som fadder eller mentor (kapittel 6) og samarbeid med utdannings- og forskningsinstitusjoner (kapittel 7). Jeg har valgt ikke å ha et eget teorikapittel, men å knytte teori og empiri sammen underveis. På noen områder har jeg likevel funnet det hensiktsmessig å gå nærmere inn på relevant teori. Jeg har da benyttet meg av egne underkapitler med teori. Underkapitlene 4.2, 4.5.1, 4.5.2, 5.1 og 6.1 er derfor rene teorikapitler. Alle fire analysekapitlene avsluttes med en oppsummering.

I kapittel 8 oppsummerer jeg oppgaven og drøfter funnene. Jeg trekker også frem de funnene som jeg mener det er hensiktsmessig å jobbe videre med, for å få en bedre forvaltning av kunnskapskapitalen i NAV, fremover.

2. BAKGRUNNSDOKUMENTER

NAV ble etablert 1. juli 2006 og de 457 lokale NAV-kontorene skulle åpne i perioden oktober 2006 til desember 2009. Av diverse praktiske årsaker tok det noe lenger tid før alle kontorene kunne åpne som samlokalisert (sosial/trygd/arbeid).

Det fins mengder av meldinger og rapporter om NAV-reformen og forventninger til NAV. Jeg har valgt å se litt nærmere på et utvalg av disse i forhold til forventninger til kunnskap og kompetanse. Jeg har valgt å bygge kapittelet opp kronologisk. For meg som har jobbet i NAV og vært på innsiden av reformen og tiden etterpå, så fremstår det som en riktig metode for å vise når de forskjellige innspillene er kommet. På denne måten ønsker jeg å gi et innblikk i diverse dokumenter fra 2010 og frem til i dag, som belyser noen av de forventningene som hviler på NAV i dag.

2.1 Sluttrapport fra Rambøll (2010)

Rambøll utredet i perioden november 2008 – januar 2010 hvordan tilbud innenfor høyere utdanning kunne bidra til å dekke langsiktig kompetansebehov i arbeids- og velferdsforvaltningen. Utredningen ble gjennomført etter oppdrag fra Arbeidsdepartementet.

For å oppfylle hovedmålene til NAV-reformen var det nødvendig å innrette NAV-kontorene slik at de hadde kapasitet og kompetanse til det. Utgangspunktet for utredningen var NAV som kompetansereform. Hvilken kompetanse finnes i organisasjonen, hvilke mangler kan påvises og hvilke kompetanser er det behov for å oppnå i et mer fremadrettet perspektiv?

Det utredningen konkluderte med var at kompetansebehovet var meget sammensatt, og det var mye usikkerhet rundt yrkesroller når det gjaldt oppgaver og utførelsen av disse. Det fremkom også variert vurdering av ansattes kompetanse og behov for kompetanseheving. Videre tydet utredningen på at det var behov for helhetlig og langsiktig kompetansestrategi.

Iflg. rapporten er det behov for breddekunnskap og faglig spesialisering (modulbasert til mastertilbud), samt større grad av praksisnærhet i mange av de utdanningene som kvalifiserer til arbeid i arbeids og velferdsforvaltningen. Økt forskningsvirksomhet på NAV – fra ulike perspektiver – anses også viktig.

Rambøll-rapporten kommer med følgende syv anbefalinger:

- *NAV trenger en kompetansestrategi.*
- *Samarbeid mellom NAV og universitets- og høyskolesektoren må i større grad forankres sentralt i NAV, fortrinnsvis i Arbeids og velferdsdirektoratet.*
- *Det må stimuleres til forskning av relevans for NAV.*
- *Samarbeid mellom NAV og utdanningssektoren om praksisperioder/praksisplasser i ulike studier må styrkes.*
- *Det er generelt et behov for samarbeid for å styrke praksisnærhet til både sosionomstudiet og andre studier.*
- *Bygg videre på eksisterende samarbeid om videreutdanningstilbud.*
- *Fokuser på rekruttering av personell med høyere grads utdanning.(s.10-12).*

2.2 Oppgave- og ansvarsfordelingen i NAV (2010)

Arbeidsdepartementet nedsatte i februar 2010 en ekspertgruppe som skulle vurdere oppgave- og ansvarsfordelingen i NAV. Bakgrunnen for gruppa var blant annet Riksrevisjonens rapport for budsjettåret 2008 og påfølgende høring om NAV i Kontroll- og konstitusjonskomiteen 15. januar 2010. Mandatet til gruppa var å gjennomgå og vurdere om arbeidsdelingen, organiseringen og arbeidsformene samlet sett bidrog til å virkeliggjøre NAV-reformens mål og intensjoner.

Sluttrapporten, som er datert 24.06.10, har blant annet følgende innspill når det gjelder kompetanse:

Kompetanse er et av de viktigste virkemidlene og premissene for å realisere målene med NAV-reformen. Dette ble, iflg. ovennevnte sluttrapport, understreket både av regjeringen Bondevik (St.prp.nr.46, 2004-2005) og Stortinget (Innst.S.nr.198, 2004-2005) i forbindelse med behandling av NAV-reformen. I løpet av reformperioden har det også vært rettet stor oppmerksomhet mot kompetanse- og bemanningssituasjonen i NAV-kontorene både fra politikere, i media og blant ansatte og brukere av arbeids- og velferdsforvaltningen.

Rapporten sier følgende:

Til tross for at det har vært gjennomført en rekke opplæringstiltak i reformperioden, viser undersøkelser at en stor del av medarbeiderne i NAV-kontorene opplever at de ikke har fått tilstrekkelig opplæring. (s.73).

Det brede spekteret av kompetansebehov i arbeids- og velferdsforvaltningen fordrer en systematisk og målrettet tilnærming til kompetanse- og medarbeiderutvikling. Ansvar for

opplæring har vært delt mellom Arbeids- og velferdsdirektoratet og fylkesnivået. Ekspertgruppa vurderer det som viktig at systematisk og målrettet arbeid med kompetanseutvikling prioriteres på kort og lang sikt.

2.3 Evalueringen av NAV (2011)

Uni Rokkansenteret i Bergen er prosjekteiere for NAV-evalueringen. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med AFI, Frischsenteret, NSD, Universitetet i Bergen og Universitetet i Oslo. Professor Anne Lise Fimreite er prosjektleder. Evalueringen startet opp høsten 2007 og det meste er avsluttet i dag. Evalueringen har bestått av syv devalueringer. Jeg har hentet min dokumentasjon fra boka ”NAV ved et veiskille. Organisasjonsendring som velferdsreform” (Andreassen og Fossetøl red. 2011), som omhandler sentrale tema fra devaluering 3 om ”Lokal iverksetting”. Denne boka kom ut i 2011 og tar for seg de første tre og et halvt årene av NAV. Det er spesielt bokas kapittel 8, ”NAV-kontoret som lærende organisasjon. –Et kompetanseperspektiv på NAV-reformen” av Rolf K. Andersen og Sol Skinnarland som er av relevant interesse for min oppgave.

Andersen og Skinnarland (2011) viser også til at NAV-reformen omtales som en kompetansereform, og i evalueringen har det blitt sett på hvordan kompetanseutviklingen er håndtert i NAV-kontorene. De skriver at det ikke i seg selv har vært et mål for NAV å bli en lærende organisasjon, og at det er ledelsen som må etablere arenaer og rammevilkår for læring. Fordi det er vanskelig å lære under hardt arbeidspress, må ledelsen frigjøre tid til medarbeidernes læring, sette av tid til refleksjon og analyse, utvikle strategiske planer for læring, og bidra til å skape nye arbeidsprosesser. Det vises også til at det er viktig å løse opp tidligere kulturskiller (Schein 1995, i Andersen og Skinnarland 2011), og stimulere til utveksling av ideer. Iflg. Moland så bør begrep som samarbeidskompetanse og omstillingskompetanse inngå i en lærende organisasjon (2007, i Andersen og Skinnarland 2011). God ledelse er også sentralt for å skape lærende organisasjoner. Ledelsen må ha fokus på nyorientering og utvikling, støtte refleksjoner og åpenhet, og legge vekt på dialog og involvering.

Iflg. evalueringen har det vært vage sentrale føringer for læring i NAV-kontoret. Fra sentralt hold er det lagt noen føringer for hvordan Nav-kontorene skal utvikle relevant kompetanse. Det vises til fellesdokument utarbeidet av NAV, KS og Sosial- og helsedirektoratet i 2007, Kompetanse i NAV-kontoret – Overordnede prinsipper og føringer, der det blant annet heter:

Målet for kompetanseutvikling i NAV-kontoret er at medarbeiderne skal ha den kompetansen som er nødvendig for å utføre sine oppgaver. Kompetanseutviklingen må legges opp på en slik måte (min understreking) at NAV- kontoret samlet sett til enhver tid innehar den kompetansen som er mest hensiktsmessig og effektiv for å møte brukernes behov for informasjon og bistand.

Det fremkommer videre i evalueringen at balansen mellom tid til kompetanseoppbygging og krav til full drift har vært en klar utfordring. En har ofte kompetansen i kontoret, men klarer ikke å prioritere (strukturert) tid til opplæring. Med et stort press på lederne, kan det også være vanskelig å skape et optimalt læringsmiljø for de ansatte.

Når det gjelder generalistmodell og teamorganisering⁴ finner de at generalistmodellen vil kunne føre til frykt blant ansatte for ikke å mestre arbeidsoppgavene. De små kontorene har mer generalisttankegang enn de større kontorene, men at generalistmodellen sjelden eller aldri er en ren modell. Teamtankegangen står sterkt i NAV, og ved å organisere seg i samarbeidende tverrfaglige team sikres medarbeiderne tilgang til den breddekompetansen som generalistmodellen skulle sikre.

”Skulder til skulder”⁵-terminologien er også veletablert i NAV som læringsmetode. I evalueringen blir dette omtalt i eget underkapittel, der det fremgår at ansatte stort sett er positive til denne typen opplæring. Det som imidlertid påpekes er at det ikke ”i nevneverdig grad er spesifisert hva som skal til” for å få denne typen kompetanseheving.

Andersen og Skinnarland har videre sett på ressurser i form av tid, kompetanse og økonomi, og hevder at spørsmål om ressurser ofte blir forsømt i statlige omstillingsprosesser. De viser blant annet til at tidligere NAV-leder Tor Saglie også erkjente (Intervju i Velferd 2/2009) at ressurser til lokal kompetansebygging ikke hadde vært tilstrekkelig. Til tross for at denne risikofaktoren var godt kjent så ga Stortinget ikke nok penger til å kompensere for produksjonstap som skyldes opplæringstiltak. NAV sin egen arbeidsmiljøundersøkelse, gjennomført av Arbeidsforskningsinstituttet (Grimsmo 2009, i Andersen og Skinnarland 2011), konkluderer med at opplæring og kompetanseutvikling bør være høyt på NAV’s tiltaksliste for å forbedre arbeidsmiljøet.

Andersen og Skinnarland sin sluttcommentar i evalueringen er:

⁴ Blir nærmere forklart senere i oppgaven.

⁵ Blir nærmere forklart senere i oppgaven.

Vi vil hevde at med et sterkere fokus på medarbeidernes kompetanseutvikling vil forutsetningene for en vellykket NAV-reform bli bedre. Både for den enkelte medarbeider på det lokale NAV-kontor, NAV-kontoret sett under ett og også for NAV som nasjonal organisasjon. (s.189)

2.4 Samarbeid mellom NAV og utdanningssektoren (2011)

Mange sentrale dokumenter har understreket behovet for høyere kompetanse inn i NAV, og Rambøll-rapporten (2010) ga som tidligere omtalt syv konkrete anbefalinger. En av disse var: ” Samarbeid mellom NAV og universitets- og høyskolesektoren må i større grad forankres sentralt i NAV, fortrinnsvis i Arbeids og velferdsdirektoratet”.

Et slikt formelt samarbeid mellom NAV og universitets- og høyskolesektoren ble inngått på samarbeidskonferanse 7. – 8. november 2011. Samarbeidet ble sett på som viktig, både fordi dette er sentrale institusjoner for å rekruttere og videreutvikle kompetansen blant NAV-ansatte, og i forbindelse med mulige endringer i undervisning på bakgrunn av St.meld. nr. 13 (2011-2012). Sentrale tema for samarbeidsorganet var:

- *Utplassering av studenter i praksis*
- *Kompetansebehovene i NAV og innholdet i grunnutdanningene, videreutdanningene og masterstudiene*
- *Samhandlingen og samarbeid mellom NAV og universitets- og høyskolesektoren, som overgangsordninger for nyutdannede, kombinasjonsstillinger og utvekslingsordninger*
- *Forskning og utviklingsarbeid*

Oppfølgingskonferanse ble planlagt til november 2012, det vil si ca. nå i skrivende stund.

2.5 En fagforenings vurdering (2012-2014)

NTL NAV har mange medlemmer. I deres prinsipp- og handlingsprogram for perioden 2012 – 2014 skrives det følgende om kompetanse:

NAV-reformen skulle være en kompetansereform. Vi må dessverre slå fast at kompetansearbeidet ikke har vært tilstrekkelig prioritert. Kompetanse er et nøkkelord i forhold til de mange utfordringene NAV står overfor. Skal NAV bli en god og troverdig etat er det derfor viktig at kompetansearbeidet blir prioritert høyt (s.10).

2.6 Stortingsmelding nr. 13 (2011 – 2012). Utdanning for velferd. Samspill i praksis.

I meldingen heter det at for å opprettholde et fortsatt bærekraftig velferdssamfunn må tjenestene fornyes og utdanningene tilpasses til nye behov. Dette er for å sikre at framtidens generasjoner får tilgang til like gode tjenester som vi selv har nytt godt av. Meldingen omhandler behov for endringer i de helse- og sosialfaglige utdanningene på alle nivåer i utdanningssystemet, samt behov for helse- og sosialfaglig forskning og utviklingsarbeid.

For å nå målet om mer helhetlige tjenester og et bedre tilbud til den enkelte er det iverksatt store reformer. Eksempler er NAV-reformen og Samhandlingsreformen. Endringene i tjenestene krever nye måter å arbeide på. Det vil være behov for mer samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene, og kunnskapskravene i fagene øker.

St.meld. viser til at det må utdannes kandidater som ikke bare kan gå inn i yrket i dag, men som kan utvikle seg videre, reflektere over egen yrkespraksis og dermed også bidra til kunnskapsutviklingen på sitt fagområde i årene framover. Utdanningen må inneholde praksisopphold, og at ulike yrkesgrupper lærer sammen. Forskning knyttet til utdanning må styrkes for å gi bedre kvalitet i både utdanningene og tjenestene. Dette krever et nært samspill mellom forskning, utdanning og arbeidsliv.

2.7 Kompetansestrategi for NAV 2013-2020

Behovet for en langsiktig kompetansestrategi er omtalt i flere av de tidligere refererte dokumentene. I 2010 ble det besluttet å igangsette utvikling av ny kompetansestrategi for Arbeids og velferdsetaten. Denne skulle bygge på virksomhetsstrategien for NAV 2020⁶. I bakgrunnsdokumentet omtales St.meld. nr. 14 (2002 – 2003), St.prop. nr. 46 (2004 – 2005), Soria Moriaerklæringen, St.meld. nr. 9, Rammeavtalen mellom KS og Arbeids- og inkluderingsdepartementet og Rambøll-utredningen.

I høst (2012) ble Kompetansestrategi for NAV 2013-2020 og en kompetansepolicy besluttet. Den ble presentert for topplederne i etaten 18. september. I skrivende stund er den nettopp blitt formidlet ut i etaten. I utsendelsen heter det at:

Kompetansestrategien skal bidra til at vi når målene våre, slik de er formulert i virksomhetsstrategien. Strategien gjelder for hele Arbeids- og velferdsetaten samtidig som

⁶ Gjelder den statlige delen av NAV.

den også er førende for den delen av den kommunale sosialtjenesten som Arbeids- og velferdsdirektoratet har fagansvar for. Strategien gir retning på kompetansearbeidet og peker på hvilke områder vi skal satse på i årene som kommer. Hvilke tiltak vi konkret skal iverksette og hvordan vi skal gjennomføre disse, skal baseres på de ulike enhetenes behov. Noen tiltak må utvikles og styres lokalt, andre sentralt. Kompetansepolicyen beskriver ansvarsfordelingen på kompetanseområdet. I liket med kompetansestrategien danner policyen et grunnlag for ytterligere konkretisering av tiltak.

Primærformålet med Kompetansestrategien er derfor å gi føringer til hva slags kompetanse etaten trenger. Kompetansebegrepet som brukes består av kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger. Det understrekes at Kompetansestrategien har valgt å vektlegge utviklingen av ferdigheter og kunnskap da disse kan utvikles gjennom konkrete tiltak og gi en synlig effekt.

Strategien er svært omfattende, og viser til at etaten skal øke kunnskapen, styrke ferdighetene, utvikle ferdigheten og kompetansen på en rekke områder. Den omtaler blant annet kompetansegrepene å skape lokale arenaer for ferdighetstrening i veiledning, å sikre felles basiskompetanse og å videreutvikle, etablere og formalisere arenaer for læring og deling.

Kompetansepolicyen gir føringer for organisering av kompetansearbeidet i NAV, og skal sikre en felles forståelse og lik praksis i gjennomføringen og styringen av kompetansearbeidet. Den beskriver ansvarsdeling, kompetansekrav til basisrollene i NAV, og prinsipper for kompetanseutvikling i NAV. Policyen inneholder også et avsnitt med overskriften ”Prinsipper for kompetanseutvikling – NAV som lærende organisasjon” (s.5). Det settes her fokus på ansvaret det enkelte nivå i etaten har for kompetanseutviklingen. Det omtales også bruksområder for horisontal og vertikal læring.

2.8 Oppsummering

Som omtalt innledningsvis fins det mengder av dokumenter som omtaler NAV-reformen og forventninger til NAV. Jeg har nå tatt for meg de som jeg anser av spesiell interesse for min oppgave. Hensikten har vært å synliggjøre at læring og kompetanseheving i NAV har vært nedprioritert i flere år, og dokumentere at dette også har vært påpekt fra flere og ulike ståsted.

Det er i disse dokumentene også sagt mye om hva det er behov for (breddekompetanse, spesialisering etc.) og hva målet med denne opplæringen er (å ha den kompetansen som er nødvendig for å utføre sine oppgaver). Det er imidlertid sagt svært lite konkret om hvordan denne opplæringen faktisk skal foregå. Det ønsker jeg å se nærmere på i denne oppgaven.

3. METODE

3.1 Valg av metode

Problemstillingene mine er det jeg legger til grunn for valg av metode i denne oppgaven (Ryen 2006). I prinsippet vil jeg anta at de også kan operasjonaliseres og utvikles til spørreskjema, som igjen kunne danne grunnlag for en kvantitativ forskningsmetode. Mitt mål er imidlertid å se nærmere på hva som oppleves å fungere når det gjelder læring og læringsarenaer. Prosesser der en finner det som fungerer og velger å bruke det, er prosesser som må inneholde beslutninger. Jeg støtter meg derfor til Ringdal som sier at for å studere slike beslutningsprosesser vil en kvalitativ metode peke seg ut som den beste metoden (2009). Jeg har også et ønske om å studere dette i en naturlig setting, og prøve å forstå eller tolke fenomenet ”god læring og læringsarenaer” ut fra den mening informantene gir det (Ryen 2006). Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming til denne oppgaven.

Det er flere tilnærminger til data innen kvalitativ metode i samfunnsforskning. I denne oppgaven har jeg i tillegg til studier av dokumenter som omtalt i kapittel 2, valgt å benytte meg av fokusgrupper og enkeltintervju. Da problemstillingene er knyttet til interne prosesser i Trygdeetaten og NAV var det naturlig å lete etter informanter som er eller har vært ansatt i denne organisasjonen (Ryen 2006). Som omtalt i kapittel 1.3 er det NAV-kontoret med styringslinje fra fylkesenhet og direktorat som er hovedfokus i denne oppgaven. Samtidig er mye av stoffet like aktuelt for andre deler av NAV-organisasjonen.

I forhold til behandling av personopplysninger har jeg har meldt oppgaven til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). I svar fra dem datert 26.06.12 vurderer de at oppgaven ikke behandler personopplysninger, eller inneholder sensitive personopplysninger, og at prosjektet dermed ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

3.2 Løsningsfokusert tilnærming

Utgangspunktet mitt er to problemstillinger. Problemstillingene er utformet som de er fordi jeg ønsker å se etter nøkler til løsning og ikke lete etter problemet med tanke på å fjerne det. Jeg er inspirert av Løft-metode (løsningsfokusert tilnærming) med fokus på spørsmål om hva som fungerer, og tanken om at det er ”de som har skoen på som vet hvor den trykker” (Langslet 1999).

I kapittel 2 har jeg vist til dokumenter som støtter at læring og læringsarenaene i NAV har vært for dårlige. Det er derfor ikke nødvendig å utdype det ytterligere (Langslet 1999). Det viktige for meg er å se på hva som tidligere har blitt oppfattet å fungere, og på hva som oppfattes å fungere i dag.

3.3 Forskning i egen organisasjon

Jeg har som tidligere nevnt vært ansatt i denne organisasjonen i 25 år. Når jeg nå velger å forske på den, forsker jeg blant mine egne med de utfordringene det fører med seg. Repstad påpeker behovet for en bevisst distanse til det en skal forske på (2007). Når det gjelder min avstand til det som skjer i egen organisasjon og dermed denne oppgaven, så er det flere grunner til at jeg i dag har en viss avstand. En grunn er at jeg de siste syv årene har hatt seks forskjellige ansettelsesforhold innen tre forskjellige områder i organisasjonen. Det har gitt meg bred innsikt, samtidig som jeg ikke har blitt ”blind” på det som skjer på en arbeidsplass via sosialisering over flere år. I de siste tre årene har jeg også vært deltidsstudent i tillegg til jobb, og dermed hele denne tiden stadig blitt utfordret på at verden er betydelig større enn NAV både når det gjelder arbeidsmarked og velferdssystemer. Det nye arbeidslivet med stort behov for kontinuerlig læring, er en utfordring de aller fleste arbeidsplasser i dag er kjent med.

Når det gjelder den positive siden ved forskning i egen organisasjon, så støtter jeg meg til Lofland og Lofland (1995, i Balsnes 2009) som oppfordrer forskere til å starte der de er, og bruke allerede eksisterende engasjement i forskningsøyemed. I tillegg til engasjementet nevnes at en da har adgang, data og en etablert rolle. Min rolle i oppgaven vil da kunne komme til syne som det Gullestad (1996, i Balsnes 2009) har kalt den situerte antropologen. Jeg vil i noen grad trekke frem egen opplevelse og erfaringer, men i svært begrenset omfang.

Jeg har også ansett det positivt at jeg på grunn av god kjennskap til organisasjonen har kunnet kontakte informantene direkte som kollegaer, og ikke via leder. På den måten har relasjonen mellom meg og informantene blitt mer likeverdige (Ryen 2006). Samtidig har jeg vært bevisst på at det blant informantene også er en person som er en nær venn av meg. I innhenting av data fra denne personen har det spesielt vært viktig å ikke bare tro at jeg forstår hva vedkommende sier, men spesielt avklare det (Ryen 2006).

På denne måten mener jeg at jeg har opparbeidet meg et bevisst forhold til at det er både fordeler og ulemper med å forske i egen organisasjon. Med støtte av teori mener jeg likevel at det er flere positive sider enn negative sider med denne typen forskning (Ropstad 2007). Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg hele tiden prøvd å være bevisst på mine holdninger og prøv å nedprioritere disse.

3.4 Utvelgelse av fokusgrupper og informanter

For å belyse problemstillingene mine utover de omtalte rapporter og evalueringer i kapittel 2, valgte jeg å benytte meg av små fokusgrupper og enkeltintervju. Fokusgruppene har bestått av to til fire deltakere i hver. Deltakerne er eller har vært ansatt i NAV. Bakgrunnen for valget av små fokusgrupper, for eksempel isteden for bare enkeltintervju, er tro på at ”to hoder tenker bedre en ett”, og at en dermed få frem en variasjon av oppfatninger relatert til problemstillingene. Med det mener jeg at når to intervjues samtidig og det skapes en dialog også mellom disse, så vil det være letter å hente frem ting som er glemt eller som tas som en selvfølgelighet (Brandth 1998). Slike fokusgrupper vil også utvide datamengden ved at deltakerne er enige eller uenige i den andres utsagn. Utsagn fra en av informantene vil også få frem nyanser og forskjellige innfallsvinkler og erfaringer rundt samme tema. Samhandlingen fører til at det skapes innsikt og data som er vanskelig å oppnå med andre metoder (Brandth 1998). Det å få frem en slik bredde i data anser jeg som svært positivt for å lete etter eventuelle fellestrekk for suksesskriterier.

Jeg ønsket i utgangspunktet å benytte meg av tre slike fokusgrupper. Bakgrunnen for disse tre er variasjon mellom dem i tidsperspektiv for å kunne trekke tråder tilbake i tid, og til dels deres forskjellige roller som gir innspill fra forskjellige ståsted i organisasjonen. Jeg anså det interessant å se på hva som ble vurdert som viktige forutsetninger for læring for 10 og 20 år siden. Svært mye har endret seg i organisasjonen på disse årene, men det er grunn til å tro at måten vi som mennesker lærer på, inneholder en del av de samme tingene også i dag. For å se på dette i et tidsperspektiv valgte jeg sammensetning i fokusgruppene ut fra deres forskjellige erfaringsperioder.

For to av fokusgruppene måtte informantene ha et retrospektiv⁷. Å spørre personer om fortiden er ikke uproblematisk, da det stiller store krav til informantenes hukommelse (Ringdal 2009). Kritikere vil hevde at en bare må spørre om konkrete hendelser og at for

⁷ Ser tilbake.

eksempel holdningsspørsmål er uegnet fordi holdninger ofte endrer seg over tid. Under intervjuene har jeg derfor, etter beste evne, prøvd å få informantene til å knytte tanker og meninger om fjernere fortid til konkrete eksempler.

En av fokusgruppe har hatt deltakere som har vært opptatt av, og hatt ansvar for kompetanseheving også 25 år tilbake i tid, og der enkelte har vært i Trygdeetaten/NAV-systemet helt opp til i dag. Heretter omtales denne gruppen som **Veterangruppa**. En annen fokusgruppe har bestått av personer som har jobbet med opplæring både på struktur- og individnivå på en eller annen måte i alle disse årene, og der noen fortsatt gjør det i dag. Heretter omtales denne gruppen som **Kompetansegruppa**. Den tredje fokusgruppen har hatt deltakere som er relativt nye i NAV, dvs. at det de siste årene/månedene har vært gjennom opplæringstiltak. Denne gruppen omtales som **Rekruttgruppa**.

Når jeg har valgt ut deltakere som jeg ønsket som informanter i fokusgruppene har jeg gjort det ut fra direkte og indirekte kjennskap til dem. Etter 25 år i dette systemet, og med mange forskjellige stillinger og roller, har jeg truffet mange kreative og løsningsorienterte kollegaer. Jeg har valgt ut deltakere som jeg antok hadde både noe lik erfaring, men også klart forskjellig erfaring, i forhold til mine problemstillinger. Det kan for eksempel være at de har/har hatt sammen type jobb, men at behovet for å tilføre ny kompetanse har vært svært forskjellig, eller blitt forskjellig lagt opp og prioritert. Bakgrunnen for dette utvalget var å få en type variert utvalg (Ryen 2006). Jeg har også sett etter informanter som jeg vet sitter inne med det som Ryen omtaler som mye informasjon (2006), samtidig som jeg antar at de har en løsningsfokustert tilnærming til problemstillingene mine. Informantene har etter min mening vist - på forskjellige måter - at de ønsker å medvirke til å finne gode løsninger, og har ikke vært så opptatt av at "noen eller de andre" må ordne opp. Denne måten å velge ut informanter på vil kunne kritiseres for å være lite representativ, da jeg mener de alle skårer høyt på en "ønske om å få til"-liste. Utvalget er da heller ikke valgt ut med hensikt å være representativt. Det er bevisst valg ut fra tanken om at hvis en ønsker å få til noe, så må en bygge på data om hva som fungerer (Langslet 1999).

3.5 Forespørsel og praktisk gjennomføring av intervju

Deltakerne kontaktet jeg først ansikt til ansikt, i telefon eller e-post, for å høre om de kunne tenke seg å delta som informanter i min oppgave. Hvis de var positive sendte jeg dem informasjons og samtykkeerklæring. Denne er vedlagt oppgaven som vedlegg 1. Da de hadde

lest igjennom informasjonen kontaktet jeg dem igjen for å avtale tidspunkt for gjennomføringen. Alle informantene jeg kontaktet var positive til å delta som informanter.

Da informantene hadde gitt positiv tilbakemelding om å delta i fokusgruppene avklarte jeg med deres leder om det var i orden at de deltok på dette i arbeidstiden. Lederne fikk da tilsendt en forespørsel på e-post med vedlagt prosjektskisse, til orientering. Positive tilbakemeldinger fra lederne på e-post har jeg vurdert som tilstrekkelig formell godkjenning (Ryen 2006).

For de av informantene som er ansatt i organisasjonen i dag har jeg kontaktet deres ledere på denne måten. Det har totalt vært seks ledere der hver har hatt en eller to ansatte som har deltatt og gitt meg data til oppgaven. Tilbakemeldingene fra lederne har vært svært positive. I enkelte tilfeller har det vært litt frem og tilbake for å finne tidspunkt som kunne fungere for arbeidsplassen også, men det var velvilje til at mine forespurte respondenter skulle få bruke arbeidstid til dette.

I tillegg til fokusgrupper var planen min å benytte meg av to til fire enkeltintervju for å utdype problemstillingene ut fra de enkelte tidsperspektivene. Disse personene skulle ha tilsvarende bakgrunn som de som deltok i fokusgruppene. Enkeltintervjuene ville jeg benytte meg av for å utfylle og nyansere informasjonen fra fokusgruppene der det vurdertes hensiktsmessig.

Alle tre fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til en av gruppens informanter. Alle foregikk innenfor deres normalarbeidstid og informantene skrev under samtykkeerklæring i forkant av intervjuene. Jeg hadde i forkant informert deltakerne og deres ledere om at intervju og nødvendig informasjon ville ta opp mot to timer. Dette viste seg å stemme godt. Det ble beregnet to timer og alle intervjuene ble gjennomført med tilstrekkelig tid til en god sosial fase både innledningsvis og avslutningsvis.

En blanding av knapp tid til innlevering av masteroppgaven og det faktum at jeg fikk mye informasjon i fokusgruppene, gjorde at jeg vurderte det ikke hensiktsmessig med enkeltintervju i tillegg. Den praktiske gjennomføringen ble likevel tre fokusgrupper og et enkeltintervju fordi en av informantene ikke kunne delta den dagen jeg hadde intervju med denne personens fokusgruppe. Med bruk av disse informantene føler jeg at jeg har klart å reflektere bredden i forhold til tid, alder, organisasjonsstørrelse og metningspunkt for informasjon (Ryen 2006).

Både i fokusgruppene og i enkeltintervjuet blir tema og spørsmål knyttet til fortid, nåtid og til dels fremtid. Hovedfokuset har vært forskjellig ut fra det tidsperspektivet den enkelte gruppa og enkeltinformanten hørte til. Samtidig er det lagt inn en bevisst overlapping slik at gruppene skal dekke hele perioden. Ved å bruk en samtalemal, har målet være å få til halvstrukturerte intervju (Ryen 2006). Spesielt i fokusgruppene har målet vært å få informantene til å fortelle sine historier, og jeg har forsøkt å komme med hensiktsmessige utdypningsspørsmål ut fra de vendingene fortellingene har tatt. Samtalemalen bygger på problemstillingene og understreker at det er den første problemstillingen som er den det skal rettes mest oppmerksomhet mot. Malen finnes som vedlegg nr. 2 til denne oppgaven. Den inneholder to tema knyttet til intern læring og et tema knyttet til ekstern læring. I tillegg inneholder også malen utdypningsspørsmål som jeg har benyttet meg av.

For å få dokumentert intervjuene valgte jeg å bruke opptak av samtalene. På den måten sikret jeg at alle dataene jeg fikk ble tilgjengelige for analyse. Spesielt i forhold til fokusgruppene der flere personer deltok, gav det meg et helt annet datagrunnlag enn det jeg ville fått med bare skriftlig notat. Samtidig gav det en nybegynner på området mer trygghet i intervjusettingen. Jeg kunne rette min oppmerksomhet mot dialogen, og klarte da bedre å komme med hensiktsmessige utdypningsspørsmål.

Som jeg har omtalt i kapittel 2 så ble ledere spurt ut i forbindelse med Rambøll-utredningen, derfor var det viktig for meg å fokusere på de øvrige ansatte. Da flere av mine informanter har vært ledere tidligere, ble de nå bedt om å prøve å svare ut fra et administrativt, gjennomførings- og mottakerperspektiv. Denne og annen informasjon ble gitt informantene i forkant av intervjuene. Denne informasjonen finnes som vedlegg nr. 3 til oppgaven. I dette vedlegget fremkommer også informasjon om min rolle i intervjuene. Det har vært mest mulig i bakgrunnen, samtidig som jeg har kommet med avklaring og utdypningsspørsmål. I det ene enkeltintervjuet jeg hadde, måtte rollen min likevel bli mer aktiv da dialogen bare gikk mellom informanten og meg. I dette intervjuet bidro jeg derfor mer til den retningen intervjuet tok. Hensikten min var hele tiden å bedre forstå det informanten fortalte. I forhold til de andre fokusgruppeintervjuene ble dette intervjuet derfor mer det Holstein og Gubrium omtaler som et aktivt intervju (1995). I et aktivt intervju bidrar også den som intervjuer til at nye kunnskap kommer frem.

3.6 Datainnsamling og analyse

Etter hvert intervju transkriberte jeg dataene og anonymiserte informantene til bokstaver. De fire intervjuene foregikk i løpet av tre uker. Mellom intervjuene jobbet jeg med å velge ut teori som viste seg aktuell ettersom intervjuene skred frem. Etter å ha transkribert og anonymisert alle intervjuene satt jeg igjen med ca 70 sider data (linjeavstand 1.15). Jeg brukte så de transkriberte intervjuene systematisk i forhold til intervjuguiden for å få en oversikt over hva jeg hadde fått av informasjon knyttet til hvert enkelt tema. Jeg jobbet videre fram en tekst rundt hvert enkelt tema, der tema som hadde fått mye plass i intervjuene fikk større plass i oppgaven (Leiulfsrud og Hvinden 1998). Et slikt tema der informantene gav meg mye informasjon var fadder og fadderrollen. Informantene i alle tre gruppene hadde mange innspill rundt dette temaet. Et annet tema som informantene hadde mye meninger om var behovet for praksis knyttet til utdanning. Her var det naturlig nok Rekruttgruppa som hadde mest innspill, men alle gruppene var innom behovet for dette i utdanning.

Jeg har videre jobbet med større og mindre tema for å se hvordan teori kan belyse og forklare dataene. Underveis i dette arbeidet har det også dukket opp nye tema som har vist seg interessante. Et eksempel på det er holdninger. Noen steder defineres holdninger som en del av kompetansebegrepet og andre steder ikke. Denne variasjonen finnes i teori, politiske dokumenter og overordnede NAV-dokumenter. Det fremgår at det tenkes svært forskjellig rundt muligheten for holdningsendring, og dette opp mot informantenes mange innspill på holdninger som en sentral og viktig moment, har gjort dette til et interessant tema.

I neste fire kapitlene (nr. 4, 5, 6 og 7) går jeg detaljert igjennom denne analysen og de funnene jeg sitter igjen med.

4. LÆRING

4.1 NAV – en byråkratisk organisasjon

Når vi organiserer sier vi i realiteten at vi skal fortsette å arbeide innenfor en noenlunde fast form. Hvis en organisasjon skulle bruke en hver anledning til å lære ville det ikke være en organisasjon, det ville være et antall mennesker i stadig skiftet relasjoner. Teoretisk hevdes det derfor at det er viktig at en organisasjon finner den riktige balansen mellom stabilitet og omstilling, eller læring (Nylehn 2006). Dette mener jeg er viktig å huske på når jeg nå skal se på læring og læringsarenaer i NAV, så kort tid etter en stor reform.

NAV-reformen har så langt vært den største forvaltningsreformen i Norge (Andreassen og Fossetøl 2011). Stortinget vedtok å etablere ny arbeids- og velferdsforvaltning våren 2005. Den gang arbeids- og velferdsminister Bjarne Håkon Hansen var da klar i sin tale på at produksjonen skulle gå som normalt under reformtiden. Innbyggerne skulle ikke bli skadelidende av omstillingene. Dette sammen med et omfattende behov for ny og endret kompetanse blant ansatte, og direktør Saglie sin uttalelse om manglende ressurser til kompetanseheving, mener jeg også er viktig å ha med seg videre i oppgaven. At reformen ikke levde opp til forventningene, at mange av NAV sine brukere hadde tøffe tak for å nå fram i systemet og at endringene tok alt for lang tid, ble imidlertid daglig mediestoff over flere år. I dag, 6 år etter oppstart i 2006, forteller spørreundersøkelser at innbyggerne begynner å få mer tillit til NAV. Børre Nylehn skriver:

Fordi et byråkrati er rigid, så kan det omstilles. Byråkratier er styrbare, men de er bare ikke så gode på spontane tilpasninger (2006).

I dag er det mye som tyder på at NAV er i ferd med å gi et bedre tilbud til innbyggerne, men det har tatt lenger tid enn det Stortinget forventet.

NAV-reformen har betydd at alle NAV-ansatte måtte lære mye nytt. I utgangspunktet bør det være spennende å lære nye ting, men læring er nødvendigvis ikke alltid en positiv opplevelse. Iflg. Wikipedia er læring endring av adferd, eller prosessen hvor levende organismer skaffer seg kunnskap om verden. Læring i NAV vil derfor være kunnskap om regler, rutiner etc. som fører til endring av adferd eller utøvelse. Dette kan for eksempel dreie seg om ny kunnskap som fører til endret utøvelse av skjønn, kunnskap som medfører endrede vedtak eller oppfølgingsprosedyrer. Læring vil som regel alltid være anstrengende, og for noen kan den også være truende (Nylehn 2006). NAV-reformen har derfor på lik linje med andre reformer,

ført til at mange ansatte har valgt å finne seg nye arbeidsplasser, eller bli pensjonister. Slik må det sikkert være, men NAV har sannsynligvis også har mistet dyktige medarbeidere fordi opplæringen totalt sett ikke har vært god nok. Dette kan en ikke gjør noe med i dag, men en kan sette fokus på hva som fungerer og hva som er viktige grunnpilarer for god læring fremover.

For å få et bakgrunnstepp og en god ramme for fremstilling av mine data om læring, ønsker jeg i neste punkt å se litt nærmere på teori om organisasjonslæring.

4.2 Teori om organisasjonslæring

Argyris og Schön (1990) betrakter organisasjoner som arenaer for læring. De mener at læring er spesielt viktig for organisasjoners medlemmer siden disse normalt er i konstant utvikling i sin organisasjon. Et gjennomtenkt forhold til læring vil kunne bedre organisasjonens evne til å kombinere gruppers og individers utvikling og læring (Kaufmann og Kaufmann 1998).

Utgangspunktet deres er to hovedtyper handlingsteorier som gir retning til konkrete handlinger. Den ene er bruksteori som de mener er den anvendte teorien som ligger i bunnen og styrer den faktiske adferden, også omtalt som ”hverdagsteorier” (Gausdal 2002). Den andre hovedtypen er uttrykt handlingsteori eller det Argyris og Schön (1990) kaller ”fasadeteori”. Det er i denne teorien vi uttrykker som vår intensjon, noe vi tør å vedkjenne oss og som vi tør å si verbalt utad i motsetning til bruksteorien (Kaufmann og Kaufmann 1998).

Når det gjelder bruksteori hevder Argyris og Schön (1990) at det i den vestlige verden bare finnes to hovedtyper (Kaufmann og Kaufmann 1998). Her vist som modell 1 og modell 2:

	Modell 1	Modell 2
Styrende verdier	Kontroll	Informasjon og valg
Handlingsstrategier	Ensidig styring	Medbestemmelse
Konsekvenser for arbeidsmiljøet	Forsvar	Frihet
Konsekvenser for læring	Enkeltkretslæring	Dobbelkretslæring
Konsekvenser for effektivitet	Redusert	Økt

Figur 1: Hovedforskjellene mellom to bruksteorier

Dersom en bedrift styrer etter modelltype 1, vil det være et utviklingsbehov for å effektivisere arbeidet og skape mer effektiv organisatorisk læring. Konsekvensene for læring i slike organisasjoner vil ofte være at man kun driver med enkeltkretslæring, nemlig at man bare blir flinkere til å gjøre det man allerede kan. Modell 2 skaper det som kalles dobbelkretslæring, og som i det ideelle er læringsmålet for organisasjoner. Modell 2 innebærer ny læring med utvikling av ny anvendt teori, og derav økt effektivitet og nyskapning. Det endelige målet i organisasjonen er da å utvikle en innebygd kapasitet for organisatorisk læring, eller sagt på en annen måte, organisasjonen må lære seg å lære. (Argyris 1990, i Kaufmann og Kaufmann 1998). Etter Argyris og Schön er det ledelsen sitt ansvar å implementere og opprettholde dobbelkretslæring som bærende pilarer i organisasjonen. Det må realiseres gjennom lederstyrt avlæring av Modell 1 og innføring av Modell 2. Dette ser de på som en kompleks og vanskelig oppgave (Argyris og Schön 1978, i Gausdal 2002).

Jeg har her sett på organisasjonslæring, men i følge Peter Jarvis er det individet som lærer (2008). For at det skal skje en endring på arbeidsplassen er det derfor den enkelte ansatte som må lære. I intervjuene har jeg derfor startet med å spørre informantene om hvilke grunnsyn eller innstillinger det er viktig å ha for å tilegne seg nødvendig læring og gjøre en god jobb i NAV.

4.3 Grunnsyn og innstilling

I hverdagstale kan grunnsyn og innstilling også oppfattes som vedkommendes holdninger og verdier, på grunnlag av hvordan meninger og oppfatninger uttrykkes. Hvis en teoretisk knytter dette til trekkteorier⁸ innenfor det en oppfatter som ”normal” personlighet (Kaufmann og Kaufmann 1998), så har de fleste mennesker en oppfatning om at individuelle forskjeller i personligheten til kollegaene kan forårsaker variasjon i jobbytelse osv. Om det er slik, har vært et viktig debatttema i organisasjonspsykologien. Og en sentral problemstilling har vært hvor mye en person, og hvor mye en jobbsituasjon betyr for adferd og prosesser i organisasjonen (Kaufmann og Kaufmann 1998). ”Rett mann på rett plass” er et uttrykk som brukes i dagligtalen for å uttrykke teorien om at det er samsvar mellom en persons evner/personlighet/kompetanse og det yrket personen velger (Kaufmann og Kaufmann 1998).

⁸ Betegnelsen kommer av at en forstår personligheten som en bestemt konstellasjon av ulike, grunnleggende trekk, som har forskjellige funksjoner i individets samhandling med sine omgivelser (Kaufmann og Kaufmann, 1998).

Informantene understreker at den ansattes innstilling til jobb i NAV er helt vesentlig. Det å ha ”interesse for”, er et begrep som er brukt av flere av gruppene. En av informantene i Kompetansegruppa sier det slik:

En god innstilling har jeg hvis jeg har interesse for det og ser nytten av at jeg skal gjøre det.

Videre mener informantene det er helt vesentlig å ha lyst til å jobbe med mennesker. Du må også være serviceinnstilt og kunne jobbe sammen med andre, da du skal betjene et publikum som har et behov. Det samme gjelder interesse for hva NAV er.

Informantene trekker frem en holdning til arbeid som kan sies å være forpliktende organisasjonsengasjement. For en organisasjon vil høy trivsel og forpliktende engasjement hos medarbeiderne være viktige forutsetninger for å få jobben gjort (Kaufmann og Kaufmann 1998).

Når det gjelder holdninger (den enkeltes grunnsyn eller innstilling) så er det en del av kompetansebegrepet i Kompetansestrategi for NAV (2013 – 2020). Det er likevel ikke valgt å vektlegge da det anses som vanskelig å utvikle gjennom konkrete tiltak, samtidig som det anses grunnleggende for de andre kompetanseelementene (kunnskap og ferdigheter). Ifølge strategien påvirkes holdningene først og fremst gjennom disse. Dette kan fremstå litt som problematikken rundt hvem som kom først, ”høna eller egget”.

Videre sier en av informantene i Rekruttgruppa at det er viktig og ikke ”ha bremsene på”. Flere informanter understreker at en må være åpen for å ta opp nye ting samtidig som tar med seg det ”gamle gode”, og hele tidene er det viktig å ville ha lyst til å utvikle seg i jobben. Nyansatte lærere har i forskning omtalt utfordringer med ansatte som holder fast på etablert praksis og ikke er åpen for å høre på nye innspill (Damsgaard og Heggen 2010). Dette er gjerne uttrykk for at læring kan vær både anstrengende og truende, og ikke alltid oppleves positivt (Nylehn 2006).

En av informantene i Kompetansegruppa uttrykte dette på følgende måte:

En merker veldig forskjell på om de er innstilt på at de vil forsvare sånn de holder på, eller at de tenker at her kan jeg lære noe nytt.

Utfordringen kan ligge i å bevare en prestasjonsmotivasjon ut fra et håp om suksess, og ikke ut fra frykten om å mislykkes. Samtidig er motivasjon bare en brikke i et puslespill, som også

omfatter tilstrekkelige evner, kunnskaper og ferdigheter for den aktuelle jobboppgaven (Kaufmann og Kaufmann 1998).

4.4 Engasjement og selvstendighet

Det er i økende grad kompetansenivået i de menneskelige ressursene på arbeidsplassen som er utslagsivende for en bedrifts konkurransevne (Nordhaug 1990, i Kaufmann og Kaufmann 1998). I arbeidslivet er vi avhengig av å forstå ting og samtidig vite hvordan vi skal handle i de ulike situasjonene. Det er hele tiden en rekke læringsoppgaver som en kan engasjere seg i, men som det ikke foreligger noen direkte ytre påtrykk på for at man skal ta fatt på. Det å ha en selvkontrollert jobbadferd som gjør at en setter i gang med oppgaver som innebærer ny læring, er verdifullt for den det gjelder og virksomheten vedkommende jobber i (Kaufmann og Kaufmann 1998).

Informantgruppene er svært enige om at det er helt nødvendig å ha evne til omstilling og at en må vise at en kan utvikle en egen driv og selvstendighet i jobben sin. En må finne sin rolle i diverse team og være en pådriver til utvikling, for eksempel i form av jobbing i team.

Når det gjelder forholdet til andre, så øker positiv emosjonell tilstand sjansen for forpliktende engasjement overfor organisasjonen. Forskning viser at personer i positiv emosjonell tilstand er mer tilbøyelige til å hjelpe andre. Det kalles ”feel good, do good”-fenomenet (Kaufmann og Kaufmann 1998).

Iflg. Spurkeland er relasjonsbygging kanskje vår tids viktigste kompetanse. Vi skal skifte jobb 10 – 15 ganger i løpet av vårt arbeidsliv. Vi skal skifte bopel nesten like ofte. Vi skal gå inn og ut av prosjekter og korte engasjementer langt oftere enn noen generasjon har gjort før oss. Alle må lære kunsten å bli fort kjent og samarbeidende. I organisasjoner trenger enkeltmennesket mer enn noen gang evnen til å etablere nettverk og støtte for å fungere. Med dagens flate struktur og et tverrfaglig ansvarsområde kreves det at leder etablerer trygge relasjoner for å mestre jobben. Utstrakt bruk av e-post, sms og internett i ledelse er enda en god grunn til å gjøre et profesjonelt relasjonsarbeid (Spurkeland 2005).

Flere av informantene sier at det er viktig å forstå NAV sin rolle i samfunnet og lære å kjenne rollen sin som NAV-ansatt. NAV får sine krav til mål og endringer fra overordnede myndigheter og styringslinjer, det er derfor også nødvendig med forståelse av dette systemet og en lojalitet til det. Det betyr blant annet at en må forholde seg til New Public Management-

oppfatningen om at velferdsstaten er for dyr, og at derfor mye egentlig dreier seg om strategier for effektivisering (Ramstad og Skorstad 2004). NAV-reformen skulle gi et bedre tilbud til brukerne, blant annet i form av arbeid og aktivitet til flere, men arbeidslinja baserer seg også på at det er samfunnsøkonomisk nødvendig at flest mulig deltar i inntektsgivende arbeid (Andreassen og Fossetøl 2011). En av informantene i Veterangruppa uttrykker dette slik

Jeg tror nok at et stikkord som lojalitet kan komme inn. At en ikke drar inn egne holdninger i det – for på en måte å dra det ned.

Fra Rekruttgruppa uttrykkes det slik

En må være åpen for nye ting og det som utvikler seg, for det er jo hele tiden noe nytt.

I samtalene med de forskjellige informantgruppene kommer det frem at for nyutdannede i dag kan en jobb i NAV ses på som en ”greit sted å starte”, mens det for 25 år siden mer var en trygg arbeidsplass å bli værende i. Da kan en lure på om det spiller noen rolle for innstilling og engasjement. De unge i dag prøver nok ut jobben i NAV i større grad enn unge gjorde tidligere, men det er vanskelig å si at de dermed ikke ”vil” så mye. Utsagnet over forteller mer at en må forholde seg til de forventningene som arbeidsplassen har og være lojal mens en er der. Om en da senere vil velge en jobb utenfor NAV, vil en slik holdning bli positivt mottatt i hvilken som helst arbeidsplass.

4.5 Ansvar for læring

Informantene ble videre spurt om hvordan ansvaret for læring bør være fordelt mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Og de ble bedt om å konkretisere dette for eksempel i forhold til planer, bestillinger, gjennomføring, evaluering og oppfølging.

Før jeg går videre inn i data og analyse av ansvarsfordeling så ønsker jeg å gå tilbake til det teoretiske bakteppet jeg bruker for organisasjonslæring. Under neste punkt (nr. 4.5.1), vil jeg se på teoretiske varianter av hvordan organisasjoner kan lære seg å lære. I punktet etter (nr. 4.5.2), ser jeg på teori om ledelse og læring.

4.5.1 Teori om lærende og kunnskapsbyggende organisasjon

Organisasjonslæringsteorien til Argyris og Schön (1978) som omtalt tidligere har vært en inspirasjon for mange læringsforskere. Spesielt to av disse har fått mye oppmerksomhet. Den ene er Peter M. Senge som har utviklet teori om ”lærende organisasjoner”, som på mange måter er en videreutvikling av Argyris og Schön sine ideer. Den andre er duoen Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi som har utviklet en teori om ”kunnskapsbyggende organisasjoner” (B.Gausdal 2002).

Den lærende organisasjonen til Senge (1990/1994) er ment å være et konsept til organisasjoner som er i læringsuføre. Han har et mer proaktivt styrings- og læringssyn enn Argyris og Schön og argumenterer for at organisasjonen må styres gjennom kreative spenninger og ikke gjennom ensidig problemløsning. Kreative spenninger utgjør gapet mellom visjon/målsetning og realitetene i organisasjonen. Det vil være et mål for en lærende organisasjon å minimere spenningen mellom realitet og mål. En lærende organisasjon mener han derfor må kjennetegnes av gjennomtenkte organisasjonsendringer, desentralisert maktstruktur, en kultur som verdsetter kontinuerlig læring og fleksibilitet, kreativitet, åpenhet, fremgang og humanistiske verdier som overgår det økonomiske aspektet. Topplederen i en lærende organisasjon skal ha rollen som konstruktør, lærer og styrmann. I forhold til teorien til Argyris og Schön har lederrollen i en lærende organisasjon et bredere ansvarsområde (Gausdal 2002).

Teorien om organisatorisk kunnskapsbygging til Nonaka og Takeuchi (1994/1995) setter fokus på evnen til å skape ny kompetanse og spre den i organisasjonen gjennom produksjon og tjenestesystem. Deres tro er at kunnskap blir formet og utvidet gjennom interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap blant aktører på ulike nivå. Dette er langt på vei det samme som ligger i Argyris og Schön sin tokretslæring. Men i motsetning til Argyris og Schön så vurderer Nonaka og Takeuchi denne formen for læring som en relativt ukomplisert, hyppig og integrert del av den organisatoriske læringsprosessen. Det spesielle med denne teorien i forhold til Senge sin lærende organisasjon er at det er mellomlederne som er kunnskapsingeniører og bindeledd mellom ytterpunktene i en kunnskapsbyggende organisasjon (Gausdal 2002).

4.5.2 Teori om ledelse og læring

I motsetning til Nonaka og Takeuchi vurderer Senge arbeidet med å redusere undergravende forsvarsmekanismer og fremme et gjensidig tillitsforhold mellom aktører, grupper og ulike organisasjonsnivå som problematisk. Nonaka og Takeuchi mener at forsvarsmekanismer og tillit kan ligge i kulturen og er opptatt av å skape den ideelle rammen for kunnskapsbyggende prosesser. Styringsmodellen er kalt ”middel-up-down” og mellomlederleddet er det sentrale innslag i kunnskapsorganisasjonen. Senge ser imidlertid behov for en sentralisert makt- og kontrollstruktur og har et ”top-down” orientert styring. Han har heller ikke noe svar på hvordan den lærende organisasjonen skal integrere visjoner og hvordan planer skal operasjonaliseres eller gjennomføres i praksis (Gausdal 2002).

I den kunnskapsbyggende organisasjonen setter Krogh, Ichijo og Nonaka (2010) inn ledelse i et kunnskapsperspektiv, fremfor å sette kunnskap inn i et tradisjonelt organisasjons- og ledelsesperspektiv. Det forutsettes ofte at kunnskap kan administreres og forvaltes på samme måte som synlige ressurser – med styring og kontroll. Mange ledere i dag føler seg derfor ganske hjelpeløse når de skal håndtere en usynlig ressurs som kunnskap.

Kunnskapsproduksjon og kunnskapsprosesser som fenomen er like gamle som de eldste sivilisasjoner. Det er en selvfølgelig del av våre liv og vi tar den for gitt. Grunnen til at kompetanseledelse er blitt så viktig for organisasjoner og ledere i dag, er at kunnskap som innsatsfaktor for verdiskapning har økt dramatisk de siste ti årene. På lederfeltet innebærer kunnskapsledelse en overgang fra styring og kontroll til coaching. En coach må reflektere over hvem og hva som skal ledes. Kunnskap kan ikke kontrolleres og dirigeres, den vokser frem i felleskap mellom mennesker. Trygghet, tillit, læring og dialog fremheves som grunnleggende faktorer. Å lede en kunnskapsorganisasjon krever mot og vilje, mot til å gi fra seg styring og kontroll, og vilje til å stille spørsmål ved om ikke løsninger blir bedre dersom medarbeidernes potensial slippes løs. Kunnskap kan ikke ledes, bare skapes. (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010).

4.5.3 Ansvar for læring i NAV

Alle informantene er klare på at det overordnede ansvaret for læring ligger hos arbeidsgiver, og at det ikke hersker noen tvil om det. Fordi kunnskapsutvikling er så viktig for bedriften bør den betraktes som et generelt lederansvar, noe som initieres fra toppen av organisasjonen og distribueres gjennom mellomledernivå og ut i hele organisasjonen (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010). Den nye Kompetansestrategien for NAV (2013-2020) er på en måte en dokumentasjon

på at dette overordnede ansvaret er tatt. Kompetansestrategien med tilhørende policydokument (2013-2020), er opptatt av at ansvaret for etatens kompetanse er delt mellom stat og kommune, og mellom de ulike nivåene i organisasjonen. Direktoratet har likevel tatt ansvar for utarbeidelse og det er derfor ikke noe usikkerhet rundt at hovedansvaret for læring ligger hos toppledelsen også i NAV. Det som er mer usikkert og uklart er hvor langt dette ansvaret strekker seg på de forskjellige områder, og ikke minst hva som skal og bør forventes av ansatte. Prosessen som går ut på å skape kunnskap hviler ganske enkelt på grunnleggende menneskelige ferdigheter og ikke på verktøy og teknologi (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010). Dersom ansatte er bedriftens kapital bør det derfor være viktig å legge til rette for at denne kapitalen vokser av seg selv, på en slik måte som Kaufmann og Kaufmann omtaler som en innebygd kapasitet for organisatorisk læring (1998).

4.5.4 En basiskompetanse

Som tidligere omtalt så anser informantene egen driv og selvstendighet i jobben som en viktig holdning og innstilling å ha for å gjøre en god jobb i NAV. Under spørsmål om ansvar for læring mente alle informantgruppene at arbeidsgivers viktigste ansvarsområde er å gi en nyansatt en god grunnleggende opplæring. Denne opplæringen ble blant annet omtalt som ”grunnleggende”, ”en grunnpakke”, ”en plattform”, ”en grunnplattform”, ”en kunnskapsbase”, ”en helhetsforståelse av ramma”.

I Kompetansestrategien for NAV omtales dette som en felles basiskompetanse. Jeg velger derfor å bruke begrepet basiskompetanse videre i oppgaven. Målet med denne opplæringen som informantene etterspør, uttrykte de som ”at alle får en helhetsforståelse av rammen NAV jobber innenfor”, ”en oversikt på et grovt plan”, ”forstår grunnprinsippene”. En slik grunnleggende opplæring med obligatoriske områder en skal i gjennom mente informantene også ville gi et eierforhold, og ikke minst en forståelse av hvilke forventninger som stilles til ansatte i NAV etter hvert som de lærer. En slik forventning bør for eksempel være når og hvordan en selv blir en aktiv pådriver i opplæring og utviklingsarbeid.

Iflg. Dreyfus og Dreyfus er det to ansvarsområder som bør vokse proporsjonalt for individuelle profesjonelle. Den ene er den kunnskapen de må tilegne seg, det andre handler om hvor tilgjengelige de må være for kollegaer som trenger hjelp (1986, i Krogh, Ichijo og Nonaka 2010). Kompetanseplanen sier at medarbeiderne har ansvar for å utvikle egen kompetanse og å bidra til kompetansedeling på arbeidsplassen. På den ene siden tolker jeg

dette som å stemme godt overens med teori, på den andre siden fremstår det svært vagt. Skal dette fungere, må det proaktiv styring til (Senge 1990/1994, i Gausdal 2002).

En god basiskompetanseopplæring anser informantene også viktig for tryggheten. En av informantene i Rekruttgruppa forteller om sin gode opplevelse slik:

Jeg var veldig heldig da jeg begynte, for jeg fikk en av de mest drevne som satt ved siden av meg "skulder til skulder" i en del uker. Så ble jeg gradvis slipt alene, på en måte. Og det funka veldig bra.

Det å skape trygghet er kanskje noe av det aller viktigste for at ansatte skal trives og gjøre en god jobb. Dette samsvarer med teorien over som omtaler trygghet som en av de grunnleggende faktorene for kunnskapsutvikling.

Informantene mente også at en slik basiskompetanse kunne inneholde kunnskap om NAV sin rolle og samfunnsansvar. Dermed vil den gi en bedre forståelse av hvorfor ansatte må forholde seg til regler og retningslinjer, og ikke gjøre tingene på sin egen individuelle måte. Utfordringer med "private praksiser" ble tatt fram av alle informantgruppene som en ulempe for god læring.

En basiskompetanse må også sette fokus på kommunikasjon og arbeidstakers ansvar for å gi tilbakemeldinger på det som ikke fungerer, og ikke minst det å komme med forslag til hvordan ting kan gjøres. Det er helt nødvendige ferdigheter for å kunne jobbe og utvikle seg i team. Evaluering og ris/ros området er ikke enkelt, men svært viktig for utvikling. Jan Spurkeland (2005) hevder at nøkkelen til en slik utvikling ligger hos mottaker. Vi må forstå betydningen av å kunne motta ros og ris. Du får mindre og mindre ros og ris hvis du ikke tar imot på en synlig og interessant måte.

Veterangruppa mente at tilbake i tid var opplæringen virkelig grunnleggende. Det var da regionale opplæringskontor (Trygdeetatskolen) som strukturerte og arrangerte opplæring etter innspill på behov fra trygdekontorene. For øvrig ble det antydnet at det er mer struktur i dag enn tidligere. Om det da er et behov som NAV-kontorene har måttet overta i mangel av Trygdeetatskolen, eller styring fra overordnede organer, er usikkert. I boken "NAV ved et veiskille", fremkommer det at det har vært vage sentrale føringer for hvordan relevant kompetanse skal utvikles i NAV-kontoret (Andreassen og Fossestøl 2011). I et fellesdokument utarbeidet av NAV, KS og Sosial- og helsedirektoratet i 2007, Kompetanse i NAV-kontoret – Overordnede prinsipper og føringer, heter det blant annet: "Målet for

kompetanseutvikling i NAV-kontoret er at medarbeiderne skal ha den kompetansen som er nødvendig for å utføre sine oppgaver. Kompetanseutviklingen må legges opp på en slik måte (min understrekning) at NAV- kontoret samlet sett til enhver tid innehar den kompetansen som er mest hensiktsmessig og effektiv for å møte brukernes behov for informasjon og bistand” (Andersen og Skinnarland 2011).

Kompetansestrategien for NAV sier nå at det skal utvikles en basiskompetanse, noe som virker å samsvare med det informantene etterspør. På den måten har direktoratet tatt på seg et konstruktøransvar som teorien om lærende organisasjoner sier at toppledelsen skal ha. I Senge (1990) sin lærende organisasjon skal toppledelsen også ha rollen som lærer og styrmann, og selv om kompetansepolicyen sier mye om ansvarsdeling er det vanskelig å få helt tak i hvem som skal ha ansvar for den faktiske gjennomføringen og være lærer og styrmann (Senge 1990, i Gausdal 2002).

4.5.5 Ansvar for plan og struktur

Behov for struktur og plan i opplæringen ble også tatt fram av alle informantene som en viktig del i forhold til god læring. En av informantene i Rekruttgruppa uttrykker dette slik:

Det som jeg opplevde som veldig bra var at vi satte av en time, eller to-tre timer i uka hvor vi hadde kun opplæring.

En av informantene i Veterangruppa har dette innspillet rundt viktigheten av struktur:

Når nye ting kom, gikk vi igjennom det i teammøte. Det var vanlig og helt nødvendig. En måtte jo sjekke at alle hadde fått med seg endringene og at alle hadde tolket dem likt.

Hvem som har ansvar for strukturen bør også henge sammen med hvor lenge du har vært i systemet. Er du ny må arbeidsgiversiden strukturere opplæringen, mens du som ansatt etter hvert må ta mer ansvar for det selv. Noe ansvar for struktur vil arbeidsgiveren likevel alltid måtte ta. Det kan for eksempel være når teammøter bør være, for at kontorets drift ikke skal bli skadelidende, eller det kan være deltakelse på eksterne kurs. Informantene var likevel svært klare på at utsagnet ”dette har ikke vi/jeg fått noen opplæring i” ikke er gangbart etter at du har vært ansatt flere år. Som profesjonelle yrkesutøvere i stillinger med krav til treårig høyere utdanning skal ledelsen forvente at denne egne driven kommer frem. Det trekkes for eksempel frem at vi alle lærer forskjellig, og at det derfor er viktig at vi selv legger rammer for hvordan egen læring best legges opp. Den enkelte må kunne kommunisere behovene og

også gjerne strukturere dem overfor ledelsen. Etter hvert har tilgang på e-læringsmoduler og mye nettbasert informasjon også fristilt de ansatte i forhold til når opplæringen kan foregå.

Når det gjelder Kompetansestrategien for NAV (2013-2020) så er den svært forsiktig når det gjelder ansattes eget ansvar for egen og andres læring. Ut fra at planen er overordnet og ny, vil den bare være starten på et omfattende og langsiktig kompetansearbeid.

Ansvarsdelingen fremstår imidlertid som omfattende, og da vil det også kunne være en fare for at ansvaret pulveriseres.

Til syvende og sist er det den faktiske gjennomføringen som kan bidra til endring, og i neste punkt har jeg spurt informantene mine om hva som er viktig for en god start.

4.6 Hvordan komme i gang med god læring

Noe av bakgrunnen her er at alle informantgruppene ser stort behov for en basiskompetanse når det gjelder opplæring av nyansatte. Utfordringen blir å lage denne god i forhold til hva ansatte må igjennom og samtidig så liten at den er overkommelig i en hektisk hverdag.

Kompetansepolicyen sier noe om felles kompetansekrav for alle ansatte. Som tidligere omtalt mener informantene at basiskompetansen må inneholde en overordnet del om hvem og hva NAV er i det norske velferdssamfunnet, og den må si noe om hvilke oppgaver som faktisk er de viktigste for NAV. De understreker også viktigheten av at det er obligatorisk å gå igjennom dette på et eller annet nivå. Det vil også være knyttet til hvor i organisasjonen den ansatte skal ha sin arbeidsplass, eller kanskje det er mer riktig å si sin første arbeidsplass. I utgangspunktet svarer kompetansepolicyen positivt på mye av det informantene etterspør. Utfordringen vil ligge i operasjonalisering og gjennomføring.

Å lære en ting av gangen er lite aktuelt i en så kompleks organisasjon som NAV. Skal en arbeide med oppfølging av syke mennesker, må en blant annet kunne kommunisere på en riktig måte, en må ha en innsikt i vedkommendes rettigheter og plikter på flere områder, en må kjenne til aktuelle tiltak som kan hjelpe vedkommende tilbake i jobb og en også må kunne håndtere diverse dataprogram. Informantene mener derfor at det er mer snakk om et område av gangen, som for eksempel oppfølging av sykemeldte. Samtidig henger et slikt område sammen med andre områder som for eksempel uføreytelse og hvilke rettigheter en har hvis en ikke klarer å komme tilbake i arbeid igjen. En av informantene fra Veterangruppa trekker fram dette med kommunikasjon og møtet med bruker som en grunnleggende og viktig faktor.

Opplever brukeren å treffe en positiv oppfølger som er innstilt på å finne ut av det han trenger hjelp til, så er det ikke så viktig at vedkommende ikke kan alt der og da. Det går helt fint å si at: ”det skal jeg finne ut av og ta kontakt med deg igjen”. En annen informant fra Rekruttgruppa mener likevel at en samtale der du må si dette for tiende gang, ikke er noen god samtale verken for bruker eller for den ansatte. Den ansattes mål er å hjelpe, samtidig som det er et stort etterarbeid når en skal undersøker flere ting og så gi tilbakemelding til brukeren.

4.6.1 Gjøre jobben og lære underveis

Det synes å være stor enighet i gruppene om at det er en god måte å lære på, å gjøre jobben og lære underveis. Det er forskjellige meninger om hvor stort område det er lurt å starte på, og det er sikkert individuelt fra person til person hva som føles ok. Det er også svært viktig hvordan en sikrer individuell og god støtte i denne fasen. Informantene mener at det er den store utfordringen og det som gjør om opplæringen føles god eller ikke. En av informantene i Kompetansegruppa sier det slik:

Tryggheten, vi må ha den tryggheten for ellers klarer vi ikke å lære.

Dette stemmer overens med det teorien sier om at trygghet, tillit, læring og dialog er grunnleggende faktorer for at kunnskap skal vokse frem (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2010). En faktor som det legges stor vekt på av alle informantgruppene er fadder eller mentorordning. Når en slik ordning fungerer oppleves det som den optimale måten å lære for en nyansatt. Denne rollen kommer jeg derfor tilbake til i kapittel 6.

4.6.2 Fagutvikling

Når det er snakk om opplæring utover basiskompetanse, blir opplæringen automatisk mer konsentrert om det nye som skal læres. Nye regler eller rutiner som skal læres medfører gjerne en læring utenfor eget kontor, eller at eksterne forelesere kommer ut til kontorene. Det som flere informanter understreket er at læringen må bli læring (føre til endring), og ikke bare gjennomgang av mye stoff som ingen husker så mye av. Informantene i Kompetansegruppa er opptatt av viktigheten ved at det er de riktige personene som kommer på opplæringen. I det ligger det at det er vedkommende som skal jobbe med dette, og at vedkommende er i stand til å ta imot det som formidles. Mangler du mye forkunnskaper, eller egentlig kan det som det

skal foreleses om, er det bare misbruk av egen og foreleseres tid, samtidig som det ofte fører til mye energitap i form av frustrasjon.

Det som det skal foreleses om må også være overkommelig. En av informantene i Kompetansegruppa uttrykker det slik:

Jeg har vært med på mange sånn med 50 foiler i løpet av en dag, og du husker den siste.

Det er sløsing av tid både for de som skal lære og de som skal forelese. Og som informanten sier videre:

Vi vet dette, men vi tar rett og slett ikke konsekvensen av det at folk ikke klarer å huske alt.

Flere av informantene peker på at en måte å få bedre læringseffekt av mye nytt, er å få tid til å bearbeide stoffet etter læring/kurs. Å få med seg stoff hjem fra kurs som en aldri får tid til å fordøye eller gå igjennom, gjør læringen lite matnyttig. Enten må omfanget være så begrenset at en har forstått og lært det når en går fra kurset, eller så må en ha tid til å gå i gjennom dette når en kommer tilbake til kontoret. En god måte å gjøre dette på er å gå i gjennom det i team sammen med dem du har vært på kurs med, eller at du må presentere det for de i teamet som ikke har vært på kurset. For som en av informantene i Kompetansegruppa sier:

Jeg har nok lært aller mest når jeg har prøvd å lære andre noe.

Det fremkommer i NAV-evalueringen at teamtankegangen står sterkt i NAV (Andersen og Skinnarland 2011). Dette forteller også informantene om. I perspektivet 25 år tilbake i tid trekkes læring i teamet frem som en måte Trygdeetaten drev fagutvikling på. Som også fremhevet tidligere, så sier informanter fra Veterangruppa følgende om teamsamarbeid:

Det var vanlig og helt nødvendig.

Elsa Døhlie og Anne Marie Støkken, som har sett på fagutvikling i NAV, finner at det legges mye forskjellig i begrepet (2013). Begrepet fagutvikling brukes om utviklingsarbeid innenfor mange fagmiljøer. Det er likevel vanskelig å finne en konkret definisjon av begrepet. Et utviklingsarbeid bør fremstå som en dobbelkretslæring, og ut fra det informantene i Veterangruppa sier, så er det blant annet dette de legger i erfaringsutvekslingen som de i dag savner. Både Veterangruppa og Rekruttgruppa trekker frem arenaer der samarbeidsparter utenfor NAV kommer og forteller om hvordan de jobber, som god faglig utvikling. Teammøter der konkrete saker drøftes og der ansatte får innspill og lærer av hverandre,

trekkes også frem som svært positivt faglig. Denne typen læring må det derfor være riktig å omtale som fagutvikling i NAV.

NAV ble i sin tid markedsført som en ”en dør-løsning”, og ansatte i NAV som generalister med stor breddekompetanse. Informanter i Veterangruppa forteller at i Trygdeetaten tilbake i tid var det mer fokus på spisskompetanse, selv om de aller fleste i starten da også måtte lære et visst breddekompetanse. Foruten fagkurs som kunne ta for seg smale fagfelt, støttet små kontorer seg på større kontorer for å ha tilgang til denne spisskompetansen. Ofte foregikk dette i uformelle nettverk. Spesielle saker kunne for eksempel bli diskutert i pausene på fagkurs, eventuelt etter kursslutt på ettermiddagen, da kursene før ofte var overnattingskurs og gikk over flere dager. At denne sosiale siden av et kurs isolert sett kunne være en god måte å lære på, er det mye som tyder på. Informantene stiller seg likevel tvilende til at det alltid ble gjort en riktig behovsanalyse av hvem som faglig sett hadde mest å hente på et slikt kurs, og mener at det i dag er mer fokus på det.

4.7 Oppsummering av læring

Jeg har i dette kapittelet tatt utgangspunkt i teori om organisasjon og organisasjonslæring, og sett på forskjell mellom en lærende og kunnskapsbyggende organisasjon. Det som skiller disse er blant annet hvordan de ledes, og hvordan de ser på læring. Iflg. Gausdal (2002) styres en lærende organisasjon i sterkere grad fra toppledelsen enn en kunnskapsbyggende organisasjon. I kunnskapsbyggende organisasjon er også læring en mer integrert del av virksomheten enn i en lærende organisasjon. En kunnskapsbyggende organisasjon ser derfor på læring som relativt ukomplisert (Nonaka og Takeuchi 1995).

Jeg har sett på hva informantene mine har sagt er viktig når det gjelder ansattes innstillinger og holdninger til læring, hva de har sagt om ansvarsforhold ved læring og hvordan en kommer i gang med læring. Alt ut fra spørsmålet om hva som er god læring for å tilegne seg nødvendig kompetanse for å kunne gjøre en god jobb i NAV. Informantene mener at skal en jobbe i NAV så må en ville det og ha interesse for det. En må ønske å jobbe med mennesker og en må forstå rollen en har som NAV-ansatt og hvordan NAV fungerer som system. En må ha det Kaufmann og Kaufmann kaller et forpliktende organisasjonsengasjement (1998).

Det er enighet blant både informanter og i Kompetansestrategi for NAV om at en basiskompetanse er nødvendig. At ledelsen tar ansvar for gjennomføring av en trygg og

strukturert opplæring til dette basiskompetansenivået anses svært viktig. Her legges grunnlaget for en fremtidig profesjonell NAV-ansatt, og det kan virke som om informantene mener at innstilling og holdning bør jobbes mer aktivt med enn det Kompetansestrategien legger opp til. En basiskompetanse kan inneholde grunnlaget for det Nonaka og Takeuchi omtaler som en kunnskapsbyggende organisasjon, og gjøre læring til en integrert del av organisasjonen og dermed mer ukomplisert (1995).

Dersom et slikt grunnlag legges, vil ansvar for læring utover basiskompetanse ligge mer på ansatte enn det kanskje gjør i dag. Dette mener mange av informantene er helt riktig ut fra at NAV ved ansettelse stiller høye krav til utdanning, og at de blir gitt en god basiskompetanse. Dersom det grunnlaget er til stede, kan ikke utsagnet om ”det har ikke vi fått noen opplæring i” aksepteres. Ansatte som selv er mer aktive pådrivere i opplæringsarbeid vil også forenkle en leders håndtering av de usynlige ressursene som kunnskap er.

Det er mye som tyder på at den grunnopplæringen som ble gitt tilbake i tid av Trygdeetatskolen var bra. NAV organisasjonen og arbeidsoppgavene er betydelig mer omfattende i dag, men Kompetansestrategien er et godt utgangspunkt for å få nye rammer for en basiskompetanse. Totalt sett kan Kompetansestrategien i utgangspunkt sies å være et svar på det ekspertgruppa (som vurderte oppgave- og ansvarsfordeling i NAV, 2010) etterspurte som: ”viktig at systematisk og målrettet arbeid med kompetanseutvikling prioriteres på kort og lang sikt”. Utfordringen vil være operasjonalisering, gjennomføring og prioritering. Den gang som nå vil også opplæring av vikarer bli en vanskelig ressursavveining og ofte et grunnlag for at læringen ansatte får ikke blir god nok.

5. LÆRINGSARENAER

Operasjonalisering og gjennomføring av læring sies det lite om i bakgrunnsdokumentene jeg tidligere har vist til. Jeg har derfor spurt informantene mine om hvordan tid bør prioriteres, sted velges ut, struktur legges opp og metode velges ut, for at god læring skal ha en mulighet til å bli gjennomført. Det er dette jeg har valgt å legge i begrepet læringsarena. Selv om læringsarena er et mye brukt begrep, er det nærmest umulig å finne en entydig definisjon av det. Selv St.meld. nr. 13 (2011-2012) som har en sentral bruk av læringsarena, har ingen definisjon på begrepet.

5.1 Teori om tid

Når det gjelder tid vil jeg først trekke frem litt teori. Anne Lise Ellingsæther sier blant annet følgende om tid i sin bok "Vår tids moderne tider" (2009).

Tid og mangel på tid er et velkjent fenomen i dagens samfunn generelt, og også i den hektiske arbeidshverdagen. Det finnes derfor, naturlig nok, omfattende forskning på forholdet mellom tid og arbeid. Det er spesielt økt fleksibilitet i arbeidsorganiseringen som antas å føre til grunnleggende endringer i betydningen av tid. Fremveksten av kunnskapssamfunnet endrer også på maktrelasjonen mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. En tese er at kontrollbaserte relasjoner mellom arbeidsgiver og arbeidstaker erstattes med tillitsbaserte relasjoner, ikke nødvendigvis fordi jobbens innhold endres, men fordi arbeidet organiseres på nye måter. Andre vil imidlertid påstå at opprøret mot byråkratiske rutiner og jakten på fleksibilitet har produsert nye strukturer for makt og kontroll i stedet for betingelser som virker frigjørende. I den grad fleksibiliteten fører til arbeidsintensivering, det som Marx omtaler som å fylle igjen arbeidshverdagens "porer", kan det fort bli en kilde til sosiale problemer som stress, psykiske helseplager og familiekonflikter. Arbeidsmengde og stress henger likevel ikke alltid sammen. Tidsfleksibilitet kan også bidra til å redusere stress. Undersøkelser har vist at "mer gir mer", og at travle folk får gjort mer enn folk som ikke har så mye å gjøre (Ellingsæter 2009).

Dette er viktig teori i forhold til tid til å lære. Som vist til tidligere, så er det lett å prioritere bort tid til læring til fordel for daglig produksjon.

5.2 Prioritering av tid til læring

Informantene uttrykker utfordringer rundt mangel på tid til opplæring på mange måter. På den ene siden er det nesten en erklært sannhet at læring tar tid og at det å gjøre en jobb uten å kunne den, oftest viser seg å være ekstraarbeid. Likevel er det så vanskelig å klare denne prioriteringen. Det er for eksempel en klar oppfatning blant informantene om at i et lengre perspektiv så vil det være lønnsomt at ansatte har fått tid til å tilegne seg kompetanse, og at det vil redusere behovet for å stadig ”slukke branner” i arbeidshverdagen. En av informantene i Veterangruppa sier det slik når det gjelder opplæring:

Det kan svive og gå på en måte uten, men det er nok en smule urasjonelt.

Dette er i samsvar med som Andersen og Skinnarland finner i sitt bidrag til evaluering av NAV-reformen (2011). De skriver at balansen mellom tid til kompetanseoppbygging og krav til full drift er en klar utfordring. En har kompetansen i kontoret, men klarer ikke å prioritere (strukturert) tid til opplæring. Det dukker stadig opp ”branner” som gjør at tid til opplæring nedprioriteres (Andersen og Skinnarland 2011).

En av informantene i Kompetansegruppa sier dette om at læring nedprioriteres:

Er en ikke villig til å la folk få en sjanse til å lære det, så går det bare til Bloksberg – sånn er det bare. Det nytter ikke å kreve resultater før vi har hender og hoder som kan gjøre jobben.

5.2.1 Ansvar for prioritering av tid

Prioritering av tid til opplæring er som omtalt tidligere ofte et lederansvar. Som Krogh, Ichijo, og Nonaka sier, så er det likevel mange grunner til at den enkelte leder velger overlevelse heller enn forbedring (2010). Få av grunnene til dette er rasjonelle, men de springer ut av reell angst, engstelse og trusler mot eget selvbilde. Noen ledere blir fokusert på de umiddelbare behov, og kan ikke se lenger enn nesa rekker. Andre har bare ikke tid til å utvikle forbedringsstrategier. (Krogh, Ichijo, og Nonaka, 2010). I forbindelse med NAV reformen vil også Mintzbergs teori om en organisasjons utviklingsløp være aktuell. Han hevder at når en organisasjon vokser over et visst nivå blir ledelsen for opptatt av ”ro isteden for å styre båten”, det vil si å administrere isteden for å lede (Ramstad og Skorstad 2004).

Informantene understreker at alle trenger tid til læring, ikke bare nyansatte. I lys av at dagens arbeidsliv endres så ofte og mye som det gjør, virker det opplagt at vi i utgangspunktet trenger mer tid enn noen gang til opplæring. For å få tilstrekkelig tid til god læring etterlyses det rom

for god opplæring av nyansatte og personer som skal over på helt nye arbeidsområder. Det etterlyses også rom i hverdagen for oppdateringer, og det etterlyses tid i etterkant av kurs for å ”fordøye” det som er blitt presentert.

Dette er en type fagutvikling der rollene som arbeidsgiver og arbeidstaker har, virker usikre, og kanskje har endret seg, slik Ellingsæter har trukket frem (2009). Døhlie og Støkken viser også til at det er vanskelig å finne rom til fagutvikling i NAV (2013). Spørsmålet her er om ansatte selv i større grad må prioritere tid til læring. Selv om det alltid vil være et overordnet lederansvar å tilrettelegge for læring, bør ansattes ansvar for egen og andres læring øke proporsjonalt med vedkommendes ansiennitet i jobben (Dreyfus og Dreyfus 1986, i Krogh, Ichijo og Nonaka 2010). Og som flere av informantene har vært inne på, så er utsagn som:

Dette har ikke vi fått opplæring i,

ikke akseptabelt fra ansatte som har både utdanning og erfaring. Kanskje er dette et uttrykk for at NAV mangler rammer for kunnskapsbyggende prosesser, og at dette derfor blir det Senge omtaler som en kompleks og vanskelig oppgave (1994, i Gausdal 2002).

5.2.2 Respekt for tid

Veterangruppa er av den oppfatning at det tidligere var stor forståelse i kontorene for opplæring og behovet for å være med på det. At mer av opplæringen foregikk utenfor kontoret gjorde det kanskje enklere å prioritere det. Hvis opplæringen fort kan flyttes fra en dag til en annen i eget kontor blir det lettere å nedprioritere den først avtalte dagen. Det kan du ikke gjøre hvis kurset du skal på går en bestemt dag, og det foreligger en påmelding og en reise for å komme dit. Denne informantgruppa understreker også dette med respekt for tid. At det kanskje er et behov for å få et bedre eierforhold generelt i etaten til at ”ikke produktivt arbeid” som bl.a. opplæring, er helt nødvendig for å nå overordnede mål. Selv om prioritering av tid til opplæring er et lederansvar i utgangspunktet, har det også noe med kulturen i kontoret å gjøre. Når noen skal få opplæring må kollegaer nødvendigvis ta litt ekstra på en eller annen måte. Dette uttrykkes som ”ta støyten” eller ”ta et skippertak”. Dette må det være villighet til fordi en ser gevinsten av det for alle, og ikke minst for etaten. En informant i Veterangruppa uttrykker det slik:

Det har litt med kultur å gjøre, hjelpe hverandre – ikke sant.

5.3 Hva er et godt sted for læring

Informantene har gitt uttrykk for at det beste opplæringsstedet for nyansatte er eget kontor, i den grad det er mulig. Dette fordi du som nyansatt har så mye nytt å forholde deg til, at det er en trygghet i at vedkommende lærer der jobben skal utøves. Det er også sagt at det beste er å lære mens du gjør jobben. Dette underbygges også med at det i dag er enklere å lære i eget kontor fordi det er god tilgang til lover og regler på nett. NAV satser i tillegg på e-læringsmoduler både for læring og etter hvert også for sertifisering⁹. Hospitering i andre kontor trekkes også fram som et godt alternativ dersom det ikke er muligheter for læring i eget kontor.

Når det gjelder læring av nye regler eller rutiner blir ekstern læringsarena mer aktuell. Kompetansegruppa understreker imidlertid at eksterne arenaer med svært mange personer til stede, ikke egner seg godt til læring. De mener likevel det godt kan fungere som en god informasjon og inspirasjon i en start på noe som skal videreføres, jobbes mer med senere - i mindre team, hjemme i kontoret eller lignende.

Mange av informantene fremhever mindre team som en god læringsarena både hjemme i kontoret og med deltakere fra flere kontor. I en slik arena kommer også erfaringsutvekslingen til sin nytte, og en kan mer diskutere konkrete saker og problemstillinger. Med andre ord anses dette som en god arena for fagutvikling. Arenaer for formell og uformell fagutvikling er noe av det som savnes fra tidligere tider med mer eksterne kurs. Disse gikk også ofte over flere dager noe som ga godt rom for denne erfaringsutvekslingen. Den formelle arenaen var da kurset og den uformelle arenaen var pausene og etter kursslutt. Kontakten som ble opprettet på denne måten gjorde det også enklere å ta kontakt senere, eventuelt pr. telefon eller e-post for å diskutere og lære andre ting.

Det underliggende i slike små grupper er noe av det samme som for nyansatte i eget kontor, nemlig tryggheten. Som tidligere omtalt er trygghet, tillit, læring og dialog grunnleggende faktorer i en kunnskapsbyggende kontekst (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010). En av informantene i kompetansegruppa sier det slik:

Være så få at vi faktisk kan ha den tryggheten til at vi kan snakke sammen.

Å være i en stor gruppe der mange lurere på det samme, men ingen tør å spørre, er en velkjent situasjon for de fleste.

⁹ Iflg. Kompetansestrategi for NAV (2013-2020) skal det innføres sertifisering for kritiske funksjoner og oppgaver.

Totalbildet for hvor læring bør finne sted mener flere informanter dreier seg om et bevisst valg av hva som fungerer best for det enkelte tiltak og en variasjon av hvor tiltakene finner sted. Som en av informantene i Rekruttgruppa sier:

Etter hvert så har en jo behov for å komme ut av huset for å få litt andre innspill.

5.4 Hva er god struktur for læring

Struktur og behovet for struktur har ofte blitt trukket frem av informantene mine i intervjuene. Dette samsvarer med det ekspertgruppa, nedsatt av Arbeidsdepartementet, vurderte allerede i juni 2010. I deres rapport heter det at det er viktig at systematisk og målrettet arbeid med kompetanseutvikling prioriteres på kort og lang sikt.

Informantene i alle tre gruppene er klare på at struktur er viktig for god læring. Det er også spesielt knyttet til gjennomføring av læring at struktur er viktig, for eksempel at det faktisk blir noe av planlagt opplæringen. Jeg har tidligere omtalt tid som påvirker strukturen, spesielt hvis strukturen ikke er godt planlagt og kulturelt forankret i organisasjonen. I evaluering av NAV-reformen kommer det også frem at det i for liten grad har blitt lagt tid og ressurser i å utvikle både den individuelle kompetansen til hver medarbeider, og dermed også kontorets samlede kompetanse. Kompetansebyggingen blir derfor for fragmentert og ad-hoc, noe som vanskeliggjør utviklingen mot en lærende organisasjon (Andersen og Skinnarland 2011).

Som tidligere omtalt så kjennetegnes den lærende organisasjonen av gjennomtenkte prosesser for å utvikle grupper og individers utvikling og læring (Senge 1994, i Gausdal, 2002). Dersom læring i tillegg er en integrert del av den organisatoriske læringsprosessen, vil den også kunne oppfattes som uproblematisk (Nonaka og Takeuchi 1995, i Gausdal, 2002). Da ligger strukturen klar fordi ledelsen har tatt et bevisst valg om at det er det den skal.

God struktur vil da kunne medvirke til mer lik opplæring. Det er for eksempel uheldig at ansatte opplever at opplæring prioriteres forskjellig fra leder til leder. Å ha struktur på hva som skal læres og innen for hvilke frister, skaper også trygghet og forutsigbarhet. En av informantene i Rekruttgruppa uttrykker en positiv opplevelse av dette slik:

Fordi det var fastsatt noe tid.

Samtidig må det være mulig å gjøre individuelle tilpasninger innenfor visse rammer. Forutsigbarhet er selvfølgelig viktig både for arbeidsgiveren og for den som skal læres opp. I

tillegg er forutsigbarhet særdeles viktig for kollegaene rundt, som gjerne må ta ekstrabelastningen av at noen læres opp. På denne måten fremmes også eierforholdet til opplæring som noen av informantene etterlyste. Kompetansestrategi for NAV vil forhåpentligvis bidra betraktelig til struktur på hva som skal læres (basiskompetansen) og hvordan (2013-2020).

Å skape kunnskap innebærer både å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, og å utvikle en felles kunnskapsplattform for hele organisasjonen. På dypere nivå hviler det også en ny forståelse av betydningen følelser og omsorg har i en organisasjon. Det betyr noe hvordan mennesker oppfører seg mot hverandre, og en vellykket kunnskapsutvikling avhenger i siste instans av hvordan medlemmene i organisasjonen forholder seg til hverandre i prosessens ulike stadier (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010).

Planlegging trekker informantene spesielt frem knyttet til basiskompetanseopplæringen. Her er det leder og den lederen setter til opplæring som i utgangspunktet må stå for strukturen. Ledelsen må også ha et overordnet ansvar for å tilrettelegge for struktur som gir plass til den mer kontinuerlige opplæringen som for eksempel teamjobbing. Et eksempel på det er å konkret si at hver mandag fra kl.12.00 – 14.00 skjermers ansatte i avdeling B for å kunne jobbe med konkrete problemstillinger i team. Så har den enkelte ansatte i avdeling B ansvar for å bringe inn sine saker på en profesjonell måte. Det vil da si at ansatte også har ansvar for gjennomføringen av disse møtene.

For å få til utvikling og forbedring er evaluering og tilbakemeldinger helt avgjørende. Jan Spurkeland (2005) hevder at de fleste av oss har aldri lært å motta ros og ros.

Tilbakemeldingskulturen oppstår derfor sjelden i hjem og arbeidsliv, og gjør at vi får mindre ros og ris enn vi kunne fått. Dette mener han medfører tapte muligheter til å lære i et felleskap. Først må vi lære – eller rettere sagt avlære å avvise. Vi må ta imot og kjenne etter hva det gjør med oss. Deretter kommer de to andre delferdighetene av seg selv. Nøkkelen til utvikling av tilbakemeldinger ligger altså i mottaket. Du får mindre og mindre ros og ris hvis du ikke tar imot på en synlig og interessant måte (Spurkeland 2005).

Noen av informantene uttrykker frustrasjon over at det i læringssammenhenger ikke finnes kjente og trygge tilbakemeldingskanaler når de føler at ting kan gjøres bedre eller ikke fungerer. I andre læringssammenhenger er det uttrykt at det ikke er ønske om å gi tilbakemeldinger, for det tar for mye tid. Dette kan for eksempel være etter et kurs når alle vil

forte seg hjem. For å få til en reell fagutvikling i form av tokretslæring, vil en være avhengig av en god tilbakemeldingskultur.

Intellektuell kapital (IC), slik Leif Edvinsson (direktør Skandia AFS) definerer den, fins i to grunnleggende former: humankapital og strukturkapital. Humankapital omfatter alle individuelle evner, det vil si talentet, kunnskapen og erfaringen til bedriftens ansatte og ledere. Strukturkapital består av alt som blir igjen når de ansatte går hjem, det vil si infrastruktur som understøtter selskapets humankapital, inkludert informasjonsteknologi og de fysiske systemene som brukes til å formidle den intellektuelle kapitalen (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010). Læring som en integrert del av organisasjonens læringsprosess vil da også kunne tolkes som en strukturkapital.

Struktur og behovet for struktur var, som jeg tidligere har omtalt, et tema som alle gruppene trakk fram som svært viktig. Det som alle hadde tro på og mente var nødvendig for å få bedre struktur og derav bedre avkastning på læring, både for arbeidsgiver og arbeidstaker, var bruk av kvalifiserte faddere eller mentorer. Fra Kompetansegruppa uttrykkes dette slik:

Hvis det er noen som kan være en fadder og gå steg for steg, så tror jeg det er mest effektivt.

Til slutt under kapittelet læringsarena har jeg spurt informantene om hvilke metoder som er best for å oppnå god læring, hvilken "type" læringsarena som er best.

5.5 Metoder for læring

Informantene mener at en hensiktsmessig kombinasjon av metoder er bra, fordi det kommer an på hva en skal lære. Grunnmomenter som struktur, kommunikasjon og rutiner trekkes fram som viktige ingredienser og jo bedre tilpasset opplæringen blir til den enkelte, jo bedre blir den. En av informantene i Veterangruppa uttrykker det slik:

Jeg tror det er snakk om å tenke seg: Hva er nyttig i denne sammenhengen, og så bruke det, ikke bare gripe til det sånn tilfeldig.

God relasjon mellom de som "kan" og de som skal "lære" vil alltid være viktig. Her viser informantene igjen til behovet for tillit når læring skal foregå, og at tillit er noe som må opparbeides over tid.

Tillit kan splittes opp i fem dimensjoner (Schindler og Thomas 1993, i Spurkeland 2005):

1. *Integritet:* Samsvar mellom tale og handling
2. *Kompetanse:* Faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap
3. *Konsistens:* Forutsigbarhet, enhetlig opptreden og konsekvens
4. *Lojalitet:* Villighet til å stille opp for en annen person og støtte vedkommende
5. *Åpenhet:* Ærlig og sannhetstro opptreden (s.24).

Tillit må bygges stein for stein, og mennesker bruker ulik tid for å feste tillit.

5.5.1 Skulder til skulder-læring

Skulder til skulder-læring er en mye omtalt og brukt læringsmetode i NAV og også tidligere i Trygdeetaten. Hva som ligger i denne metoden kan sikkert variere noe, men jeg mener den har noen helt klare momenter i seg. Det er snakk om en til en-læring, det vil si en som lærer (elev) og en som lærer fra seg (lærer). Læringen foregår fortrinnsvis i en ordinær arbeidssituasjon. Rollene kan variere avhengig av hvor i læreforløpet eleven er. I en start kan eleven se på hvordan læreren utfører oppgaven, og i slutfasen kan læreren se på hvordan eleven utfører oppgaven. Denne måten å lære på benyttes i alt fra saksbehandling til samtaler. Skulder til skulder-læring må sies å være et eksempel på utøvelse av situert læring. I kontrast til den passive læringsmetoden som vi forbinder en vanlig forelesningssituasjon med, foregår denne læringen gjennom praksis i samhandling med kollegaer (Lawe og Wenger 2007, i Damsgaard og Heggen 2010).

Allerede i prinsippene for kompetanseoppbygging i NAV-kontorene blir det slått fast at ”Skulder til skulder-læring er effektivt for kompetanseutvikling ved etablering av NAV-kontor” (NAV, KS, Sosial- og helsedirektoratet 2006: 18). Det er imidlertid sagt svært lite om hva som skal til (min understrekning) for å få denne typen kompetanseutvikling, utover at en lærer av andre kollegaer. Til tross for dette har skulder til skulder-læring blitt en veletablert terminologi i NAV når det gjelder læring. Iflg. evalueringen er mange av de ansatte i NAV vært positiv til skulder til skulder-læring, men samtidig understrekes det at det må kombineres med mer formell opplæring, for så å praktisere skulder til skulder tilbake på kontoret (Andersen og Skinnarland 2011).

I samme evaluering fremkommer det også at skulder til skulder-læring oppfattes å ha noen ulemper:

1. *Slik form for kompetanseoverføring krever mye tid.*
2. *Støyproblemer og forstyrrelser når det gjennomføres i landskap.*

3. Mange kan føle seg sårbare med hensyn til å måtte avdekke manglende kunnskap og kompetanse på et område.

For medarbeidere som opplever skulder til skulder-læring som truende, vil det være helt avgjørende å skape rammer rundt opplæringen som demper denne følelsen, slik at de ansatte lærer effektivt sammen og kan endre organisasjonen (Senge 2006, i Andersen og Skinnarland 2011).

Mine informanter er også positive til skulder til skulder-opplæring, men de er klare på at det er en del ting rundt som må være på plass for at det skal bli en god opplæringsmetode. Struktur er viktig, det er omtalt en del tidligere i oppgaven, og det vil jeg også komme tilbake i kapittelet om fadder/mentor. Det andre som de trekker frem her er, god relasjon i en til en-læringen. Som noen sier: "Kjemien må stemme". Denne læresituasjonen bygger på tillit. Hvis tilliten mellom de to ikke er god, er ikke læringsmetoden god. Relasjonen må også inneholde omsorg. At en person kommer inn fra sidelinjen for å ta en kjapp gjennomgang på en time, oppleves sjelden som god læring. Krog, Ichijo og Nonaka (2010) skriver at fordi kunnskap er så intimt knyttet til mennesker, så er den også emosjonell. Omsorg er derfor viktig del av en kunnskapshjelpende kontekst.

Valg av metode henger også sammen med hvor lenge du har vært i systemet og hvor selvgående det forventes at du er. Er du ny i kontoret trenger du tettere oppfølging, og da er en god en til en-relasjon det beste. Dette kan også være en god læremåte for alle uavhengig av hvor lenge du har jobbet, men da blir du mer ansvarlig for å organisere dette selv.

5.5.2 Læring i team

I NAV evalueringen fremkommer det at teamorganisering er et viktig virkemiddel til ny læring i generalistmodellen. Men at den enkelte medarbeiders evne eller mulighet til å nyttegjøre seg de andre teamkollegaenes kompetanse vil kunne variere mye (Andersen og Skinnarland 2011).

Enkelte informanter trekker frem dette med å kunne jobbe i team som en grunnleggende innstilling ved en ansettelse i NAV. Det uttrykkes for eksempel slik fra en informant i Veterangruppa:

En ting jeg var på jakt etter var om vedkommende var villig til team.

Og slik:

Du må jobbe i team når du jobber i et lite kontor, for å dra lasset sammen.

Når det gjelder det kontinuerlige behovet for kompetanseutvikling og erfaringsutvekslingen som også erfarne ansatte har, så trekkes teamarbeid og samarbeid i små grupper frem som en god metode. Informanter i Kompetansegruppa sier det slik:

Hvis to-tre kan sitte sammen og diskutere i en gruppe, da kan en skape trygg læring.

En annen informant i samme gruppa understreker at i motsetning til store samlinger, er det i slike trygge grupper du også kan jobbe sammen med utvikling av holdninger. Vedkommende uttrykker dette slik:

Da må en snakke sammen og sitte og ”dra i hverandre”.

5.5.3 Læring på kurs

Interne og eksterne kurs kan fungere bra, men her er det også avhengig av at det som læres enten er så klart at alle kan det når kurset er ferdig, eller at det blir tid til å gå igjennom materialet i ettertid. Som tidligere omtalt er det også viktig at de som deltar på kurset er i målgruppa for kurset. Arbeidsverksted er også en arbeids- og læringsform som er prøvd ut i noen fylker. Hensikten er at en kan ta med seg saker til en intern eller ekstern arena og få både faglig og datateknisk hjelp. Denne metoden er ment å være enkel og effektiv fordi en lærer samtidig som en får gjort en reell jobb, og alt en trenger er et rom med pc-er og printere, deltakere og saker til behandling (Dahle 2009). Verkstedene har nok blitt lagt opp og fungert på forskjellige måter fra fylke til fylke. I en rapportasje fra Aust-Agder, i Nav sitt internmagasin MEMU, omtaler Å. Dahle denne formen for læring som ”effektivt påfyll” (3/2009).

5.5.4 Læring i nettverk

Nettverk der du kan kontakte personer som har den nødvendige kompetansen når du har behov, fungerer bra når du har en del erfaring. Da kan du få hjelpen når du sitter med problemstillingen, og det blir en god læring.

En informant i Kompetansegruppa uttrykker dette slik:

For meg er det læring hvis jeg har et problem og kan ringe til noen og kan sitte og snakke med vedkommende, og forstå hvorfor det må bli sånn eller sånn.

Å skaffe seg slike nettverk tar likevel tid. Informanter i Veterangruppa har sagt at tidligere kursvirksomhet med fylkes- eller regionkurs var arenaer for å skaffe seg slike nettverk. I store kontor vil en ha mulighet for å ha interne nettverk å trekke veksler på. Ofte vil det være et ønske å formaliseres dette slik at folk kjenner til hverandres kompetanse. Noen av informanter forteller at det kan det være vanskelig å få system på. Det er jo i tilfelle et levende nettverk der kompetanse endres, samtidig som personer begynner og slutter. Det vil derfor være behov for at noen formelt også har ansvar for oppdatering.

5.5.5 E-læring

E-læring¹⁰ er det nye som er kommet for fullt i arbeidshverdagen i NAV. Dette er opplæringsmoduler som alle ansatte har tilgang til via egen pc. Noen ganger kommer disse e-læringsmodulene som et pålegg å gjennomføre for alle som skal jobbe på området, spesielt knyttet til sentrale endringer på fagområder. Andre moduler ligger bare som en mulighet å bruke når det etterspørres. Mange av modulene har både en forelesningsfunksjon og en test funksjon.

De fleste av informantene mener at det kan være en svært bra måte å lære på, men det kan også være helt ubrukelig. De mener ansatte fort kan bli mer opptatt av å svare riktig enn å lære, og som en i Veterangruppa sier:

Det kan også fort framstå som en tippekonkurranse.

Det er viktig at en har en bevisst holdning til hva dette er og hvordan det kan brukes på en god måte.

I følge Krogh m.fl. har internettstøttet læring (e-læring) blitt en sentral del av opplæring, men det erkjennes likevel i økende grad at e-læring ikke kan skape engasjementet uten den virkelige menneskelige kontakten som all god læring forutsetter. Utviklingen går derfor mot en sammensmeltning av den rene nettbaserte undervisningen og den sosiale klasseromsundervisningen (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010).

¹⁰ Omfatter en rekke former for læringsarbeid der den lærende normalt benytter en datamaskin for å motta lærestoff og oppgaver, arbeide med og diskutere disse, og levere sine besvarelser (Wikipedia).

Informanter i Rekruttgruppa ser på e-læring som et viktig moment i en basiskompetanseopplæring, men de har også opplevd at denne opplæringsmuligheten blir brukt uten gode rammer rundt. Et utsagn som ”bare ta en modul”, kan fort framstå som en ansvarsfraskrivelse.

Informantgruppene er alle enige i at det er viktig med en læremetode som oppleves bra for den enkelte som skal lære. Metoden må også bidra til å bygge opp selvtilliten og opplevelsen av mestring.

Læringsmetodene i dag er flere enn 25 år tilbake i tid. Spesielt er dette knyttet til e-læring og elektronisk informasjonskanaler i sin helhet. Fadderordningen har også utviklet seg de senere årene. Tidligere fikk nok nyansatte også en person å forholde seg til i kontoret, men Veterangruppen mener at vedkommende da hadde en mindre aktiv rolle. Hvor aktiv fadderrollen er i dag, er det svært ulike oppfatninger om. Noen av informantene opplever å ha hatt svært aktive og kompetente faddere, mens andre bare har fått beskjed av leder om å spørre de som sitter i nærheten når noe er uklart. I neste kapittel (kapittel 6) skal jeg se nærmere på hva informantene sier om fadderordning, og hvilken betydning de mener en slik rolle kan ha for læring.

5.6 Oppsummering av læringsarenaer

I dette kapitlet har jeg sett på hva som anses å gjøre arbeidsplassen til en god læringsarena i forhold til tid, sted, struktur og metode.

Informanter i Veterangruppa mener at det tilbake i tid var mer kultur for at læring var nødvendig. De mener også at det var mer respekt for tid, og at det var behov for tid til det de kaller ”ikke produktivt arbeid”.

Etter NAV-reformen er det viktig å finne tilbake til en riktig balanse mellom stabilitet og læring. Mulige endrede maktrelasjoner mellom arbeidsgiver og arbeidstaker må utnyttes på gode måter for organisasjonen. Arbeidsgiver må finne tid og profesjonelle ansatte må ta ansvar for å strukturere og bruke denne på best mulig måte for læring og fagutvikling.

Det å skape en strukturkapital som blir igjen i organisasjonen når ansatte går hjem, vil forenkle hverdagen for ansatte og ikke minst ledelsen. Et eksempel på det vil være læring som en integrert del av en kunnskapsbyggende organisasjon (Nonaka og Takeuchi 1995).

Skulder til skulder-læring anser informantene som den beste måten å lære på hvis rammene rundt er riktige. I NAV-evalueringen er det tidligere uttalt at denne læringsmåten er tidkrevende. I et kostnad-nytte perspektiv er ikke informantene i Kompetansegruppa så sikre på at det er tilfelle. I samme evaluering er sårbarhet i forhold til å avdekke manglende kunnskap også trukket frem. De samme informantene mener også at NAV-ansatte med 3-årig høyere utdanning bør heve seg over denne sårbarheten, på lik linje med at utsagnet ”dette har ikke vi fått opplæring i” ikke er holdbart. Team for fagutvikling er en god læringsarena i hverdagen, der kan konkrete saker drøftes og en kan lære av hverandre. E-læring er en relativ ny arena som informantene mener kan være både bra og ubrukelig.

Informantene understreker at tillit og trygghet er viktige stikkord for en god læringsarena. De mener også at bevisste kombinasjoner av metoder, og en forståelse av at all god læring forutsetter et innslag av menneskelig kontakt, er viktig. Dette støttes også bredt i teori det er vist til lenger framme i oppgaven.

6. ROLLEN SOM FADDER ELLER MENTOR

Alle informantgruppene har hatt meninger om fadderrollen, som er mye brukt i NAV i forbindelse med læring. Jeg har derfor valgt å se nærmere på denne rollen, fadder eller mentor. I forhold til en coach som ofte veileder deg i et bestemt tema, eller rolle, er en mentor mer en rollemodell som forholder seg til en person, ofte over lang tid. Å være mentor medfører en mer inngående relasjon (Mathisen 2008). Mentorrollen mener jeg derfor langt på vei er synonymt med fadderrollen som etterspørres hos mine informanter. Videre i oppgaven bruker jeg derfor både fadderbegrepet og mentorbegrepet. Fra informantenes ståsted omtales rollen som fadder og fra teoretisk ståsted omtales rollen som mentor.

Jeg har spurt informantene om hva de tenker om kvalitetssikring av rollen til den som skal lære fra seg, fadder-/mentorrollen. Hvilken kompetanse og egnethet er nødvendig i en slik rolle, og hvor viktig er gode relasjoner i en læringssituasjon. Informantene er også spurt om hva de tenker om begrepet omsorg. Er det aktuelt og eventuelt hvor viktig er det i forbindelse med læring og læringsarenaer? Deler av spørsmålet kan oppfattes som ledende og positivt vinklet, men jeg har gjort det ut fra den generelle positive tilnærming jeg har lagt til grunn for oppgaven.

6.1 Teori om mentorrollen

Å ha eller være fadder er en kjent terminologi i NAV. Denne rollen er oftest knyttet til skulder til skulder-opplæring. Som tidligere omtalt er skulder til skulder en opplæringsmetode som i forbindelse med NAV etableringen ble omtalt som effektiv. Det sies imidlertid lite om hva dette er, og hvordan det skal foregå. Jeg ønsker derfor å få informantenes synspunkter på det.

I teori omtales denne rollen oftest som mentor. Peter Mathisen som har forsket på mentorrollen bruker også begrepet protesje om den rollen den som skal lære har (eleven) (2008). Han sier blant annet dette om rollene og forholdet dem i mellom, i sin bok Mentor, om mentoring i teori og praksis:

Ordet mentor har greske røtter. Men betyr ”en som tenker”, og tor er et maskulint suffiks. Altså er mentor ”en mann som tenker” (Roberts 1999, i Mathisen 2008). Med det kvinnelige suffikset trix ville det derfor vært riktig å kalle en kvinnelig mentor for en mentrix. Utvikling av mentorbegrepet skjer på 1600 og 1700-tallet, og over tid etableres den tradisjonelle

oppfatningen av mentor som ”tiltrodd rådgiver, venn, lærer, vis person”. Mentorbegrepet slik vi kjenner det i dag er påvirket av hundre års tenking og ideer innenfor den humanistiske psykologien. Vi møter derfor særlig det optimistiske menneskesynet, troen på personlig vekst og tilliten til den enkeltes ressurser. Viktig er også den vekt det blir lagt på dialogens betydning, og hvordan man gjennom refleksjon og ettertanke kan danne grunnlag for en endret og forbedret personlig yrkespraksis. Mentoring kan være uformell og ustrukturert, og den kan være svært strukturert og formalisert. En formell mentorordning synliggjør at relasjonen ikke er et privat anliggende, men initiert og ”eid” av organisasjonen.

Mathisen mener hovedargumentet for å velge den formelle mentoringen er at man trenger å kontrollere og sikre kvaliteten på en prosess som ikke uten videre vil virke positivt på organisasjonen og den enkelte medarbeider. Formalisering kan dessuten skape forutsigbarhet og klarhet med hensyn til arbeidsform, relasjon, omfang, hyppighet og innhold. Med en formell mentoring kan det også bli lettere for den involverte å utvikle mål som er i tråd med den enkeltes behov og organisasjonens mål. Ansvaret for å utvikle relasjonen mellom mentor og protesjè er da heller ikke overlatt til den enkelte, men blir støttet og fulgt opp, gjerne i form av kurs og seminarer som fokuserer på mentorens kompetanse og rolle. Vi kan aldri helt og holdent organisere oss fram til den gode mentoringen, men vi kan langt på vei legge til rette for at mentorrelasjonen har de beste vilkår for å lykkes.

Videre sier P. Mathisen at ved å ha en mentorordning signaliserer man at man tar de ansattes yrkesmessige utvikling på alvor, og at man ønsker å ivareta den intellektuelle og kompetansemessige kapitalen de ansatte utgjør, på en seriøs måte. Dette synes viktig i starten av en karriere, men er også av betydning for eldre arbeidstakere. Han viser til Muray som hevder at nettopp ivaretagelse av den enkeltes kompetanseutvikling er nøkkelen til å opprettholde motivasjon og et ønske om stadig kompetanseutvikling (2001, i Mathisen 2008). Arbeidslivsforskning viser hvordan særlig endringene i arbeidslivet krever aktuell kompetanse, oppgradert kompetanse og eventuelt ny kompetanse. Det dannes fort kompetansegap som både må lokaliseres og tettes igjen. Alred m.fl. (2000, i Mathisen 2008) hevder at mentoring særlig kan bidra til å sikre at protesjeen (eleven) har de kunnskaper og ferdigheter som er aktuelle og som trengs i øyeblikket. Gjennom sin kjennskap til organisasjonen, arbeidsoppgavene, markedet og utviklingen kan mentoren bidra til at protesjeen opplever å få en systematisk og god opplæring (Alred m.fl. 2000, i Mathisen 2008). Dersom mentoren er en intern person i organisasjonen, kan han bidra til at protesjeen utvikler en større forståelse for det totale organisasjonsperspektivet.

Det er særlig tre aspekt ved mentorrollen slik vi kjenner den i dag (Moberg og Velasquez, 2004, i Mathisen 2008). Hjelperen – som støtter i utviklingsprosessen, modellen – som framstår med visdom og klokskap og pedagogen – som ivaretar kunnskapsutviklingen. Siden mentorrollen er dynamisk og integrerer flere funksjoner, betyr det at den til enhver tid må tilpasses det situasjonen krever. Det vil derfor være meningsløst å definere en eksakt mentorrolle og en ”korrekt” mentoradferd (Mathisen 2008).

P. Mathisen trekker frem ti faktorer eller egenskaper en skal være på jakt etter i rekruttering av en mentor:

1. *Høy sosial kompetanse*
2. *Kunnskap om arbeidsplassen/organisasjonen*
3. *Et eksempel som leder*
4. *Fagkompetanse*
5. *Personlig autoritet*
6. *Status og prestisje (tillit og respekt/modell)*
7. *Vilje til å være ansvarlig for andres vekst*
8. *Evne til å dele suksess*
9. *Tålmodighet i risikable situasjoner*
10. *God veiledningskompetanse (s.110-111).*

Kravene til den ”ultimate mentor” er høye, og det er ikke rimelig å forvente at alle mentorer skal oppfylle alle krav og forventninger.

En solid forankring i organisasjonen er helt nødvendig for å lykkes med en mentorordning eller et mentorprogram. Det er særlig to avgjørende forhold Mathisen nevner i denne sammenhengen: 1) Toppledelsen må eksplisitt gi sin støtte til ordningen, og 2) programmet må være en del av den generelle strategitenkningen og eventuelle pågående utviklingsprogram (2008).

6.2 Fadder i NAV

NAV har nå fått en ny kompetansestrategi, og må dermed sies å ha en generell strategitenkning og et pågående utviklingsprogram for kompetanseutvikling i organisasjonen. Så langt jeg kan se av strategien og policyen inneholder den ikke noen mentorrolle i dag. Den sier mye om hva hvert nivå skal kunne (kompetansekrav) og har ansvar for, men lite om hvordan en skal komme dit. Den sier videre at leder har ansvar for at ansatte til en hver tid har

den kompetansen det er behov for, og at leder skal legge til rette for arenaer der erfaringsutveksling og refleksjon kan foregå.

Flere av informantene er enige om at fadderrollen har blitt mer aktuell i NAV i de senere årene. I hvert fall gjelder det som en formell rolle. Hvorfor rollen har blitt mer formell er de imidlertid usikre på. En av informantene i Veterangruppa er inne på at etter at opplæringskontoret (Trygdeetatskolen) ble nedlagt og mye av opplæringsmateriell (lovverk, rutiner, dataprogram etc.) ble tilgjengelig via it-teknologi, ble det behov for en fadderrolle for å få inn den menneskelige kontakten som Krogh m.fl. understreker at all god læring forutsetter (2010). En informant fra Kompetansegruppa er inne på at det kan ha noe med organisasjonsendring å gjøre. Med større avdelinger vil et fadderbehov fort kunne bli større enn en kompetent avdelingsleder kan rekke over. Andre forklaringer fra Kompetansegruppa uttrykkes slik:

Etter at vi har blitt NAV har vi blitt mye mer komplekse – kanskje er det derfor, eller er det noe som er inn i tiden?

6.3 Fadder for nyansatte

Selv om det er usikkerhet rundt hvorfor vi har fått en mer formell fadderrolle, så oppleves fadderrollen svært viktig. En av informantene i Rekruttgruppa sier det må være ”første prioritet” at alle nyansatte har krav på en fadder. En informant i Veterangruppa uttrykker det slik:

Fadderen er viktig for at en nyansatt skal føle seg velkommen og bli en del av arbeidsmiljøet.

En annen uttrykker sammenhengen slik:

Et godt arbeidsmiljø avhenger av at alle føler seg som en del av det.

Dette kan forstås i lys av det Mathisen sier om at det er spesielt viktig å ha en mentor i starten av en karriere, og at en formell mentorordning signaliserer at ledelsen tar deres utvikling på alvor. At ordningen er ”eid” av organisasjonen og at relasjonen følges opp skaper også en viktig forutsigbarhet (Mathisen 2008). Det å bli tatt på alvor med at det foreligger en plan som skal gi deg den kompetansen du trenger for å bli en av ”gjengen”, vil understreke at du er ønsket og bidra sterkt til at du føler deg velkommen.

Informantene sier videre at en fadder må skape tillit og være god på relasjon. Det er viktig at det er ”kjemi”, og omsorg anser de som en ”superviktig” del av rollen. Hvis ikke den nyansatte føler seg vel tatt imot, så spørres det hvor lenge etaten vil beholde vedkommende. Det at svært mange kommer inn i NAV via en kortere eller lenger vikaransettelse, kompliserer dette bildet ytterligere. En av informantene i Rekruttgruppa uttrykker behovet for god relasjon slik:

Fadderen må være en du kan snakke med om utfordringer som dukker opp i læringssituasjonene.

Som Mathisen understreker, så er mentorrollen gjennom år utviklet til å ha et optimistisk menneskesyn, tro på personlig vekst og tilliten til den enkeltes ressurser (2008). En god og åpen dialog vil da være det som kan lage en god start på forholdet (Mathisen 2008). Den nyansatte vil kunne få god informasjon om den arbeidsplassen vedkommende er blitt en del av, og få forståelsen av hvilket opplæringsbehov og opplæringsløp som forventes. Samtidig vil han ha en ”trygg” person å avklare usikkerhet og utfordringer med. Den første tiden i ny jobb vil alltid medføre en slik usikkerhet, og som en av informantene i Rekruttgruppa sier:

Det sitter langt inne å gå til lederen å si at ting ikke fungerer, de første ukene du er i jobben. Da er det fint å ha en fadder å avklare slike ting med.

Videre sier informantene at fadderen må være en som ”kan det”. Han må ha kompetanse på etatens eller kontorets nivå, ha pedagogiske egenskaper og han må ha struktur på opplæringen. En fadder må være flink i utøvelsen av jobben, ikke bare flink til å kommunisere. En fadder må kunne gå steg for steg i det som skal læres, og ha ansvar for at det finnes og brukes en opplæringsplan. Han må kunne lære bort samtidig som han ikke hele tiden påpeker feil.

Her uttrykker de klart at fadderen må være både hjelper, modell og pedagog (Mathisen 2008). Det er viktig at han er faglig dyktig. Samtidig mener de nok at faglig trygghet til å finne en god løsning sammen med den nyansatte, er viktigere enn bare bli gitt et klart svar. Det er i hvert fall en bedre måte å tilegne seg kunnskap på. Det er viktig at det ikke skapes utrygghet rundt hvem som kan hjelpe med å finne ut av det eller det. Kunnskapsutvikling stiller helt spesielle krav til relasjoner i organisasjonen. Konstruktive og støttende relasjoner med en kultur som preges av gjensidig tillit og trygghet, fremmer læring og hemmer misstillit, frykt og misnøye (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010).

Krogh, Ichijo og Nonaka omtaler fem dimensjoner av omsorg i forbindelse med kunnskapsutvikling i organisasjoner. En av disse er adgang til hjelp. I en organisasjon hvor det er forskjell på kunnskapsnivået mellom de ansatte, er adgang til hjelp av grunnleggende betydning for kunnskapsutvikling (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010). En fadder vil kunne dekke dette behovet. Han kan ha den nødvendige kompetansen, eller han vet hvor den nødvendige kompetansen kan hentes.

Informantene er også klare på at fadderens må synes det er gøy å være fadder og han må ha erfaring og struktur på sine ting. Det må være en ønsket arbeidsoppgave og ikke som en av informantene i Rekruttgruppa uttrykker slik:

ja vel, denne gangen var det vel min tur.

Dette kan tolkes som grunner til at en mentorrolle bør være formell og ha en solid forankring hos ledelse (Mathisen 2008). Ledelsen må ha ansvar for å finne gode rollemodeller med pedagogisk interesse. Hvis de klarer det, kvalitetssikrer de et viktig område som vil kunne ha en snøballeffekt fremover. Hvis en nyansatt får en trygg og god mottakelse og opplæringsplan, vil planen også være klar på forventninger til ansvar fremover. En klar forventning vil være at det er to ansvarsområder for individuelle profesjonelle som bør vokse proporsjonalt. Den ene er den kunnskapen de må tilegne seg, det andre handler om hvor tilgjengelige de må være for kollegaer som trenger hjelp. Dette omtaler Dreyfus og Dreyfus som kompetent adferd (1986, i Krogh, Ichijo og Nonaka 2010). Når alle i en organisasjon har dette ansvarsforholdt sosialisert, vil det alltid være lett adgang til hjelp. Sagt på en annen måte vil dette da være en integrert del av organisasjonens læringsprosess, og dermed vil læring være relativt ukomplisert (Nonaka og Takeuchi 1995, i Gausdal 2002).

Informantene presiserer videre viktigheten av at fadderens må ha tid til opplæring. Tid til opplæring og hvordan kommunikasjon skal foregå, må være avklart mellom fadder og elev, og ikke minst det må følges opp og evalueres. Å ha en slik fadder fører til trygghet. Denne tryggheten uttrykker en av informantene i Rekruttgruppa slik:

Bare det å ha en å snakke med når ting stopper litt opp, det er så utrolig bra.

6.4 Formell fadderrolle

Tid er et tilbakevendende tema i denne oppgaven og har vært diskutert tidligere.

Tidsutfordringer rundt en fadderrolle er også knyttet til hvor formell rollen er. Er det bare en rolle du får fordi det er din tur, eller er det en seriøs vurdering og prioritering fra ledelsens side som ligger bak. Informanter har fortalt om faddere som ikke har tid, og det er ikke vanskelig å tenke seg hvordan det føles for en nyansatt. I en hektisk hverdag er det vanskelig å prioritere tid, og at læring nedprioriteres i forhold til branner som må slukkes, er det kommet mye innspill om. Det er imidlertid svært vanskelig å finne argumenter som støtter en slik beslutning så lenge vi snakker som en kompetansebedrift der kunnskap omtales som kapitalen. Og som tidligere sitat fra Kompetansegruppa uttrykker, så kan en ikke forvente resultater før en har hender og hoder som kan gjøre jobben.

En formell fadderrolle som prioriteres fra ledelsen, vil ikke være vanskelig å bekle, mener informantene i Kompetansegruppa. Veterangruppa har fortalt om fagpersoner som ble hentet til instruktørvirksomhet tilbake i tid, og som opplevde dette som en personlig utviklingsmulighet. I kontoret der vedkommende var ansatt opplevdes også dette som en ekstra kompetanse til kontoret, selv om det medførte en del fravær som kunne være utfordring på en annen måte. Det er ikke noe som tyder på at det vil være annerledes i dag i forhold til interessen for en slik type rolle. I denne forbindelse er det snakk om en fadderrolle med mer en til en-samarbeid. Informantene i Kompetansegruppa forteller også om relativt mye erfaringer med en kompetanserådgiverrolle som har vært en slags ”rolleblanding” av fadder og mer lærer eller foreleser. Denne rollen har et videre arbeidsområde, og jobber både med grupper og enkeltpersoner. Det som er viktig å merke seg er at mange ansatte ønsker å ha slike roller.

En utfordring knyttet til slike roller kan likevel være å sikre rett person til jobben. De ti faktorene som tidligere er omtalt som egenskaper en er på jakt etter ved rekruttering, etterspørres stort sett fra informantene, men ifølge Mathisen så er det ikke rimelig å forvente at alle mentorer skal oppfylle alle (2008).

Informantene sier også at fadderrollen er viktig og krevende. Du skal bidra til andres læring. Det er viktig at ledelsen prøver å finne ut hvem som passer best til rollen. En måte de foreslår å kvalitetssikre rollen er med å ha et fadderteam. Et fadderteam vil kunne hindre og motvirke ”private praksiser” innad i kontoret og mellom kontor. For som en informant i Rekruttgruppa sier:

Det blir litt sånn: Flere kokker mer søl, ikke sant.

Et fadderteam vil også kunne håndtere en breddekompetanse som en fadder alene nødvendigvis ikke kan ha.

6.5 Fadderrollen som strukturkapital

Informantene er også opptatt av at en fadder sparer mye tid for den nyansatte som vet hvem som kan spørres, og han sparer mye tid for lederen som kan få kvalifiserte tilbakemeldinger om hvordan utviklingen går. Som tidligere omtalt så mener Mathisen at mentor vil være spesielt viktig i starten av en karriere (2008). Det er også verdt å merke seg at en mentor kan ha mye å tilføre eldre arbeidstakere. Stadige endringer og kanskje spesielt ny datateknologi har vært og er en utfordring for mange. Å kunne få litt ekstra tilrettelagt støtte og trygghet rundt slike prosesser, kan fort vise seg å være en god investering både for ansatte og arbeidsgiver. Det å forlate arbeidslivet med en siste opplevelse av å ikke være på høyden kompetansemessig, er ingen god avslutning. Ved en slik avslutning av arbeidslivet, er det også grunn til å tro at det produksjonsmessig har vært dårlig avkastning over lenger tid. Slike ting er prosesser, det skjer ikke over natten.

Dette er på en måte to ytterpunkter blant de ansatte. De nyansatte, og de som er eldre og ikke har så mange år igjen i arbeidslivet. Men som en av informantene i Rekruttgruppa sier:

En må ikke glemme at vi stort sett må lære noe nytt hele tiden, alle sammen.

En av informantene i Veterangruppa bekrefter dette slik, i forbindelse med nye arbeidsområder:

Jeg har jo vært i etaten så lenge at jeg trodde jeg var utlært nesten, men det er klart jeg var drittnervøs.

Arbeidslivsforskning viser hvordan særlig endringene i arbeidslivet krever aktuell kompetanse, oppgradert kompetanse og eventuelt ny kompetanse. Det dannes fort kompetansegap som både må lokaliseres og tettes igjen. Alred m.fl. (2000) hevder at mentoring særlig kan bidra til å sikre at protesjeen (eleven/den som skal lære) har de kunnskaper og ferdigheter som er aktuelle, og som trengs i øyeblikket. Gjennom sin kjennskap til organisasjonen, arbeidsoppgavene, markedet og utviklingen kan mentoren bidra til at protesjeen opplever å få en systematisk og god opplæring (Alred m.fl. 2000, i Mathisen

2008). Så behovet for en mentor vil være aktuelt for alle ansatte innimellom, spesielt knyttet til store endringer av arbeidsområd. Etter NAV-etablering og ny organisering har det ikke vært langt mellom slike endringer. Det er vel heller ikke noe som tyder på at ikke slike endringer vil prege fremtiden i NAV også.

6.6 Oppsummering av fadder/mentorrollen

Fadderrollen eller mentorrollen som denne rollen omtales i boka til Mathisen, har blitt et sentralt tema i denne oppgaven (2008). Dette fordi alle informantgruppene mente denne rollen var viktig og god, hvis den oppfyller visse kriterier. I forhold til min samtalemål og utgangspunkt ble dette dermed et bredt innspill på hvordan en kan kvalitetssikre en rolle i NAV i forhold til å lære fra seg.

En slik fadderrolle knyttes ofte til skulder til skulder-læring, men trekkes også frem som en som er faglig dyktig, har pedagogisk innsikt og struktur. Informantene trekker også fram at fadderen må være en god relasjonsskaper. Ut fra at tillitt og trygghet er nødvendig for god læring, må en fadder kunne være en omsorgsperson. Fadderen må også ha tid til å være fadder, og vedkommende må ha lyst til å inneha rollen.

Det er også viktig å huske på at skal en mentorordning fungere, så må forventningen mellom fadder og den som skal motta læring og/eller støtte, samsvare. At begge forstår betydningen av ris og ros og dermed klarer å skape en god tilbakemeldingskultur seg imellom (Spurkeland 2005).

Det er spesielt knyttet til basiskompetanseopplæring for nyansatte at informantene etterlyser fadderen. I denne sammenhengen mener også informantene at arbeidsgiver har et spesielt stort ansvar for god læring og at det derfor er viktig at ordningen er formell og ”eid” av organisasjonen. Iflg. Mathisen kan en mentor også trygge øvrige ansatte som trenger litt ekstra støtte for å føle seg trygge på nye regler og rutiner. En mentorordning kan også framstå mer som en kollegaveiledning.

Informantene mener også at fadderteam kan kvalitetssikre rollen og hindre ”privat praksis”. Et fadderteam vil dermed også kunne utgjøre en strukturkapital i organisasjonen, som kan sikre at læring blir en integrert del av en kunnskapsbyggende organisasjon (Nonaka og Takeuchi 1995, i Gausdal 2002).

Fadderrollen kan forstås som en måte å få inn det menneskelige engasjementet og kontakten som all god læring forutsetter (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010). I neste kapittel tar jeg for meg samarbeidet mellom NAV og utdannings- og forskningsinstitusjonene. En solid mentorordning kan kanskje også være et bidrag til å gjøre det samarbeidet profesjonelt, og sikre god avkastning på læring.

7. SAMARBEID MED UTDANNINGS- OG FORSKNINGSINSTITUSJONER

Som tidligere omtalt i kapittelet 2 så er det foretatt en utredning av hvordan tilbud innenfor høyere utdanning kan bidra til å dekke langsiktig kompetansebehov i arbeids- og velferdsforvaltningen. (Rambøll 2010 – sluttrapport). I utredningen vises det blant annet til at lederne i NAV anses å ha en begrenset interesse for fremtidig samarbeid med universitet og høyskolesektoren, forbedringspotensialet anses derfor betydelig. De stedene det er et godt samarbeid mellom NAV og utdanningsinstitusjonene, der preges dette av tilfeldigheter. For meg var det derfor viktig å spørre informantene om

Hvordan kan samarbeidet NAV- utdanningsinstitusjonene bli et "villet" samarbeid som lokale ledere ser behov for og gevinsten av å prioritere?

Da det nå foreligger en ny St.meld. (nr.13: Utdanning for velferd. Samspill i praksis.) om temaet, valgte jeg å spørre informantene om tema som denne tar opp. Spørsmålene fremgår av samtalemalen, som er vedlagt oppgaven i vedlegg 2.

Regjeringen har lagt frem St.meld. nr. 13 (2011-2012) fordi den mener at for å sikre et fortsatt bærekraftig velferdssamfunn, må tjenestene fornyes og utdanningene tilpasses til nye behov, slik at framtidens generasjoner får tilgang til like gode tjenester som vi selv har nytt godt av. Meldingen omhandler behov for endringer i de helse- og sosialfaglige utdanningene på alle nivåer i utdanningssystemet, samt helse- og sosialfaglig forskning og utviklingsarbeid. Kompetanse defineres i meldingen som: "Helheten av kunnskaper, ferdigheter og evner som gjør en person i stand til å fylle funksjoner og utføre de tilhørende oppgaver i tråd med definerte krav om mål".

De nye behovene utdypes blant annet på denne måten i meldingen: Endringene i tjenestene krever nye måter å arbeide på. Det vil være behov for mer samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene og kunnskapskravene i fagene øker. Ved å kombinere fagkompetanse med en bredere systemforståelse, og samtidig jobbe mer sammen med andre, vil den enkelte kunne utnytte sin kompetanse fullt ut til beste for brukere og pasienter. Forholdet til brukerne stiller også økte krav til medarbeiderne i helse- og velferdstjenestene. De må ha høy etisk bevissthet og vurderingsevne, og kommunisere godt og forståelig med klientene, pasientene og pårørende. At Norge blir stadig mer flerkulturelt, bringer med seg nye utfordringer på dette området. Samtidig vil yrkesutøverne møte mange ressurssterke brukere med kunnskaper, ikke

minst fra Internett, om både helse og sykdommer, støtteordninger og sine rettigheter. For å sette yrkesutøverne i stand til å jobbe på nye måter (for å møte disse utfordringene) må også utdanningene endres. St.meld. (nr.13, 2011-2012) legger vekt på at det må utdannes kandidater som ikke bare kan gå inn i yrket i dag, men som kan utvikle seg videre, reflektere over egen yrkespraksis og dermed også bidra til kunnskapsutviklingen på sitt fagområde i årene framover. Utdanningen må inneholde praksisopphold, at ulike yrkesgrupper lærer sammen og at forskning knyttet til utdanning må styrkes for å gi bedre kvalitet i både utdanningene og tjenestene. Dette krever et nært samspill mellom forskning, utdanning og arbeidsliv.

7.1 Bedre samspill

En av informantene i Kompetansegruppa referer til studenter i praksis på NAV-kontor, som sier at de virkelig savner informasjon om NAV mens de studerer. Dette samsvarer med informantene i Rekruttgruppa som forteller at de nesten ikke ante hva NAV var før de begynte å jobbe. Det oppleves at utdanningsinstitusjonene er dårlige til å få frem hvilke arbeidsområder og arbeidsplasser som kan være aktuelle i forhold til den utdanningen unge velger å ta. En av informantene sier det slik:

Min erfaring med studier er at vi fikk aldri forslag om hva vi kunne bruke kompetansen vår til.

En annen forteller om at først ved praksis på 3. året finner studentene kanskje ut at dette studiet ikke var noe for dem, og da er det for sent. Det bachelorstudiet som for øvrig er mest tilpasset NAV, Arbeids og velferdsstudie, har vært helt uten praksis.

Samfunnsoppdraget til norske universitet og høyskoler understreker blant annet at det virksomheten driver med skal være relevant. Fra samme miljø som flere av mine informanter har sin utdanning, stiller også en representant for fagmiljøet spørsmål om universitetets rolle er å skape ny kunnskap eller å bli akademisk kapitalist. James Karlsen skriver at det klassiske universitetet utfordres på to grunnleggende måter. For det første må det bli mer markedsorientert. For det andre må det endre sin introverte kunnskapsproduksjon til å bli mer ekstrovert (2009). Noe han mener kan gjøres ved å samhandle mer med regionale aktører. Et eksempel på dette kan være bedre samhandling med helse- og velferdsetatene, sånn som St.meld. nr. 13 setter søkelyset på (2011-2012).

Ønsket om mer praksis og kompetanse om hva den virkelige arbeidshverdagen inneholder er helt tydelig. Når det i St.meld. (nr. 13, 2011-2012) heter at det er avgjørende med et godt samspill mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet, for at de skal få en felles forståelse av sine respektive roller som læringsarenaer, så er det det informantene etterspør. I deres fortellinger er det lite som fremstår som en stafett i dagens samarbeid mellom utdanning og en arbeidsplass i NAV. Rekruttgruppa uttrykker også et stort behov for å lære mer om de forskjellige yrkene, hva deres arbeidshverdag er, og i hvilke arbeidsområder de forskjellige utdanningene kan passe inn. En av informantene i Veterangruppa uttrykker det slik:

Hvis du tenker at du skal utdanne fremtidige NAV-ansatte eksternt da, så må det nok fokuseres mye på den nye rollen som NAV ansatte nå har.

Og videre sier de:

De må gjøre arbeidsplassen interessant for de unge, for det er veldig nødvendig synes jeg at du får unge mennesker inn som har lyst til å jobbe med mennesker og har gode ideer, og ikke minst at de synes det er interessant nok til å være her.

Informantene i Rekruttgruppa etterlyser noe praksis hvert studieår. Da vil studentene ha mulighet til å velge seg over på andre studier på et tidligere tidspunkt, dersom det viser seg at studiet ikke oppleves å være noe for dem. Informantene viser også til at når de nå hjelper brukere tilbake i et arbeidsforhold, i sin jobb i NAV i dag, så anses det som oftest svært hensiktsmessig å prøve ut en arbeidssituasjon/arbeidsplass før en tar en lang utdanning mot dette yrket. Det burde være minst like hensiktsmessige for unge studenter som nesten er ukjent med arbeidslivet.

7.2 Å lære å lære fra seg

St.meld. (nr.13, 2011-2012) setter også fokus på mer praksis i utdanningen. Yrkesfeltet som læringsarena under utdanning anses som viktig. Det vil imidlertid være utfordringer med å få gode og relevante praksisplasser, få stabilt og forutsigbart samarbeid med yrkesfeltet, få stabil tilgang på veiledere/veilederkompetanse, sikkerhet rundt ansvar, roller og funksjoner, få likt syn på veiledning og veiledningsmodeller, få på plass finansiering, forpliktende avtaler og kvalitetssikring.

Dette er derfor et langt og krevende arbeid, men det virker som det er stor enighet om at læring ute i yrkesfeltet er bra. I teorien omtales dette som situert læring (Lave og Wenger 2007, i Damsgaard og Heggen 2010). Situert læring er en motsetning til en mer passiv læringsmetode som vi forbinder en vanlig forelesningssituasjon med. Situert – eller kontekstuel basert læring, innebærer at læring skjer i og gjennom praksis, og i samhandling med andre som for eksempel fremtidige kollegaer (Lave og Wenger 2007, i Damsgaard og Heggen 2010).

Som informantene i Rekruttgruppa har vist til, så har enkelte yrkesgrupper mye praksis i sine utdanningsløp. Lærerutdanningen er en slik utdanning. Men forskning på lærerutdanning viser at de ikke heller er fornøyd, de sier at de har et krevende møte med yrkesfeltet etter utdanning. De sier blant annet at de lærer lite om å lære fra seg, om å møte elever, forskjellige elever (Damsgaard og Heggen 2010).

Hvordan er det da med NAV, hvordan kan vi lære å lære fra oss. Som tidligere omtalt så bør kunnskapen en tilegner seg vokse proporsjonalt med hvor tilgjengelig en må være for kollegaer som trenger hjelp (Dreyfus og Dreyfus 1986, i Krogh, Ichijo og Nonaka 2010). Alle NAV-ansatte må utvikle rollen som omsorgsekspert, de må bli dyktige lærere og veiledere etter hvert som deres ferdigheter utvikler seg. En kunnskapsutviklende bedrift vokser ved hjelp av de pedagogiske ferdighetene omsorgseksperter har (Krogh, Ichijo og Nonaka 2010).

7.3 Relevant praksis

Lærere møter elever, forskjellige elever. NAV ansatte møter brukere, forskjellige brukere. Og som St.meld. (nr. 13, 2011-2012) setter fokus på, så blir brukerne mer og mer forskjellige, samtidig som de blir mer og mer ressurssterke. Dette må vi møte med kompetanse på mange plan, og denne kompetansen kan ikke bare tilegnes på en læringsarena.

Informantene trekker frem eksempelet med veiledningskompetanse. Det er, om ikke det viktigste, så i hvert fall et av de viktigste arbeidsverktøyene i arbeidshverdagen i NAV. I NAV ansettes det nyutdannede med 3-årig velferdsutdanning i veilederstillinger uten at de har noen form for reell veiledningskompetanse. En av informantene i kompetansegruppa uttrykker det slik:

Vi tilsetter veiledere som aldri har tatt et studiepoeng i veiledning. Det er jo ganske utrolig egentlig, men det gjør vi.

Da er det ikke rart at de opplever praksissjokk.

Det er virkelig et ønske om betydelig mer praksis og relevant praksis. For å få praksisen relevant etterlyser informantene generelt tettere samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og NAV. For utdanningsinstitusjonene så vil det ikke bare være mot NAV, men velferdsyrker generelt, og store sentrale arbeidsplasser som er aktuelle fremtidige arbeidsplasser for studentene spesielt.

Det kan virke som om NAV (Rambøll-rapporten, pkt. 2.3) og offentlig forvaltning generelt forventer at det er utdanningsinstitusjonenes ansvar alene å utdanne den kompetansen som det er behov for. Imidlertid er St.meld. nr. 13 (2011-2012) nå klar på at det ikke kan fungere slik fremover. Den understreker at det er to læringsarenaer (utdanningsinstitusjon og arbeidsplass), og at samarbeidet mellom disse må koordineres bedre og fremstå som en stafett. Informanter i Rekruttgruppa kan fortelle at når det er tilstelninger på utdanningsstedet der arbeidsgivere kan markedsføre sin arbeidsplass for studentene, stiller ikke offentlige arbeidsplasser opp. For å se på dette i forhold til NAV så kan dette godt henge sammen med at søkertallene til ledige stillinger oftest er svært høye. Det vil si at NAV ikke ser behov for noen markedsføring. Spørsmålet kan da være om NAV alltid klarer å ansette de beste personene, som selv om de møter et praksissjokk ved oppstart, vil ønske og klare å bli værende.

I den reelle hverdagen sliter NAV med at det ofte bare er vikariater av kortere format det skal ansettes noen i. Det er en utfordring for både arbeidstaker og arbeidsgiver når det gjelder usikkerhet om fremtiden. Det er også et moment som gjør opplæringsbehov, og hvor store ressurser som skal brukes, til en vanskelig vurdering for arbeidsgiver. Hele denne prosessen blir derfor ofte en silingsprosess i seg selv. I denne prosessen har kanskje også arbeidsgiver hatt mulighet til å velge ut de som anses å passe best til en jobb i NAV. Eller at det er de som ikke får jobb andre steder som blir værende. Om det er det ene eller det andre, kan det ikke være noen god prosess verken for arbeidstakeren eller arbeidsgiveren. Dette vil også kunne vanskeliggjør et samarbeid med utdanningsinstitusjonene.

7.4 Kompetanse og ressurser

Informantene i Veterangruppa har erfaring fra etatsintern opplæring som foregikk som et samarbeid mellom høyskoler og Rikstrygdeverket tilbake i tid. Som tidligere omtalt kunne

ansatte i Trygdeetaten da få tilbud om inntil to års fulltidsstudie for å få påfyll og en utvikling. Studentene fikk full lønn under studiene, og sett med dagen øyne var det et svært godt tilbud å få. Disse studiene ble på lik linje med dagens studier til dels kritisert for å ikke direkte tilføre den enkeltes arbeidshverdag noe nytt. En av informantene i Veterangruppa forteller det slik:

Vi ble spurt noen ganger om: Hva hadde du igjen for det?

Informantene mener likevel at det i det store bildet var godt anvendt investering. De fikk viktig påfyll og ble bevisst hvilken rolle Trygdeetaten hadde i samfunnet. Dermed fikk de utfordret ”skylapper” de selv hadde i forhold til hvordan samfunnet så på arbeidet og arbeidsplassen deres. De forteller også at de fikk et helt annet syn på hvordan andre profesjoner kunne bidra til å utvikle arbeidsplassen. Generelt sett var ledelsen også svært positiv til at ansatte tok denne utdanningen. At det ble stilt midler til disposisjon for å ta inn vikarer var selvfølgelig av avgjørende betydning.

Informantene har fortalt om to helt forskjellige opplæringsopplevelser. Det er dagens opplæringstilbud som er det viktige, men kanskje er det også noe å lære fra det opplæringstilbudet Trygdeetaten hadde i samarbeid med høyskolene tilbake i tid. I den tid var det personer med lang jobberfaring og liten formell kompetanse som fikk påfyll av fag som satte arbeidshverdagen deres inn i et større bilde. For de unge med høy utdanning og liten jobberfaring, blir utfordringen på en måte motsatt. De har lært mye om det store samfunnsbildet med de muligheter og utfordringer som fins, men de vet lite om hvordan velferdssystemene fungerer i praksis.

7.5 To læringsarenaer og livslang læring

Dette viser at det ikke er nytt at det er behov for både en teoretisk del og en praktisk del for å oppnå det St.meld. nr. 13 (2011-2012) legger i kompetansebegrepet. Så når St.meld. også viser til at grunnutdanningene, uansett nivå og fagområde, må forberede kandidatene for livslang læring og to læringsarenaer, så kan en tolke at behovet for to læringsarenaer nødvendigvis ikke er så nytt i NAV/Trygdeetaten. Det er vel mer typen kompetanse som endres, for eksempel nå med fokus på bedre samarbeidskompetanse og mer kjennskap til hverandres arbeids- og ansvarsområder, samt at endringene kommer tettere og tettere.

Livslang læring viser dermed til at unge i dag må forvente at deres yrkesliv vil inneholde mye læring og utviklingsarbeid.

Utfordringen vil, som St.meld.13 (2011-2012) peker på, være å få til det mottaket og den læringsarenaen ute på arbeidsplassene som skal hindre praksissjokket.

Kunnskapsdepartementet vil sette i gang et utviklingsarbeid for økt kvalitet og relevans i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning. Omfang, innhold, organisering, krav til praksissted og –veiledere og tverrprofesjonell samarbeidslæring, vil være viktige temaer. Det skal også utarbeides kvalitetsindikatorer for gode praksisstudier og praksissteder, herunder veiledningskompetanse. Arbeidet vil skje i samarbeid mellom universitets- og høyskolesektoren, helse og velferdstjenestene og ansvarlige myndigheter (St.meld. nr. 13, 2011-2012).

7.6 Oppsummering av samarbeid med utdannings- og forskningsinstitusjoner

I Rambøll-rapporten ble det påpekt mye usikkerhet rundt yrkesrollen i NAV (2010). Mye av denne usikkerheten bør Kompetansestrategi for NAV 2013-2020, ha til formål å avklare. Samtidig er høyere utdanning viktig både i forhold til grunnkompetanse og videreutvikling av NAV-ansatte. Et formelt sentralt forankret samarbeid mellom NAV og utdanningssektoren er også opprettet (Jfr. Oppsummering fra samarbeidskonferanse, 7.-8.11 2011).

St.meld. nr. 13 (2011-2012) setter fokus på at endring i arbeidsmåter gir behov for endret opplæring. Kompetansen som er nødvendig for å fylle nye funksjoner defineres i meldingen som helheten av kunnskaper, ferdigheter og evner som gjør en person i stand til å utføre de tilhørende oppgaver i tråd med definerte krav og mål. Kompetansestrategien har også med holdninger i sitt kompetansebegrep, men vektlegger utvikling av ferdigheter og kunnskap fordi de anses som kompetanseelementer som kan utvikles gjennom konkrete tiltak og gi synlig effekt.

St.meld. nr. 13 (2011-2012) setter videre fokus på at arbeidsplassene må bidra mer til utvikling og forskningsarbeid. Den legger vekt på at det må utdanne kandidater som ikke bare kan gå inn i yrket i dag, men som kan utvikle seg videre, reflektere over egen yrkespraksis og dermed også bidra til kunnskapsutviklingen på sitt fagområde i årene framover. Som det fremgår av meldingen så krever dette et nært samspill mellom forskning, utdanning og arbeidsliv. Alle informantgruppene har positivt etterspurt, og følt behov for, et godt samarbeid mellom NAV og utdanningssektoren. Utviklingsarbeid og forskning på arbeidsplassen fremstår likevel som svært ukjent og vanskelig å se for seg i en større skala enn en og annen

student som meg selv. Informantene og deres ledere har også vært særdeles positive til mitt arbeid med denne oppgaven. Utfordringen vil derfor kanskje være å få fram nytten både for etat og enkeltpersoner. Tidligere Trygdeetaten og NAV er kjent med å drive prosjektarbeid, så det er gjerne ikke mer komplisert enn en variant av det.

St.meld. (nr. 13, 2011-2012) etterspør også mer praksis i utdanningen. Yrkesfeltet som læringsarena under utdanning anses som viktig. Lave og Wenger kalles dette situert læring og informantene i Rekruttgruppa har gitt stor tilslutning til at dette har de savnet og dette er viktig (2007, i Damsgaard og Heggen 2010). Meldingen sier videre at det vil være utfordringer med å få gode og relevante praksisplasser, få stabilt og forutsigbart samarbeid med yrkesfeltet, få stabil tilgang på veiledere/veilederkompetanse, sikkerhet rundt ansvar, roller og funksjoner, få likt syn på veiledning og veiledningsmodeller, og få på plass finansiering, forpliktende avtaler og kvalitetssikring.

For å få det til er det et stort behov for bedre samspill mellom utdanning og praksis. For NAV sin del må en håpe at dette samarbeidet nå er godt i gang (Jfr. Oppsummering fra samarbeidskonferanse, 7.-8.11 2011). Spenningen her, som med flere av områdene jeg har prøvd å belyse i denne oppgaven, er den praktiske gjennomføringen. Skal arbeidsplassen bli en læringsarena også for studenter, må det etter min mening settes mer fokus på hvordan NAV-ansatte skal bli flinkere til å lære fra seg. Informantenes store tro på velfungerende fadderroller vil sannsynligvis også kunne brukes i et godt samarbeid med utdanningsinstitusjonene. En fadder vil kunne ta ansvar og omsorg for studenter og de vil kunne gi tilbakemeldinger til utdanningsinstitusjonene om hva som fungerer og ikke fungerer. Et fadderteam/mentorteam vil også kunne støtte Arbeids- og velferdsdirektoratet i dette samarbeidet på topp plan.

Til syvende og sist er det også snakk om ressurser. For som en av informantene i Veterangruppa sier:

Det andre med dette "villet" (fra overordnede myndigheter), er jo at det må være økonomi.

Samarbeidet mellom Trygdeetaten og høyskolene tilbake på 70, 80 og 90-tallet inneholdt økonomiske midler, og spesielt videreutdanning bør også i dag innholde økonomi hvis det skal være et aktuelt og villet tilbud. Noen ganger kan en undres på om ikke det ville være god forvaltning av kunnskap å overføre litt budsjettmidler fra utarbeidelse av planer til gjennomføringen.

8. OPPSUMMERING OG DISKUSJON

8.1 Utgangspunkt

Mitt utgangspunkt for denne oppgaven har vært hva fungerer og hva skal til for at det fungerer, når det gjelder forvaltning av kunnskap og kompetanse i NAV. På bakgrunn av egen erfaring i Trygdeetaten og NAV har jeg også ønsket å se på dette i et langsiktig perspektiv. Med det mener jeg å se på hva fungerer i dag og hva som fungerte 25 år bakover i tid. Tanken er at det som eventuelt blir trukket frem som suksessfaktorer i dag og bakover i tid, også kan bidra til suksess fremover i tid. På bakgrunn av ny St.meld. (nr.13, 2011-2012) Utdanning for velferd, har jeg også sett på samarbeid mellom Trygdeetat og høyskolene tilbake i tid. Den gang var det et formelt samarbeid, og i denne nye St.meld. er et av budskapene å få til et bedre samarbeid mellom arbeidsplassene og utdanningssystemene fremover. På denne bakgrunnen har jeg jobbet ut fra følgende to problemstillinger:

- Hva er viktige forutsetninger for å få til god læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen NAV?
- Hvilken rolle kan utdanningsinstitusjoner spille for god læring/kompetanse i NAV?

NAV som organisasjon ble opprettet i 2006 og det siste NAV-kontoret åpnet våren 2011. Fra denne perioden fins det utrolig mye dokumentasjon i form av evalueringer, utredninger, proposisjoner, meldinger etc. Da det i en masteroppgave er umulig å legge fram et totalbilde av dette, har jeg valgt ut det jeg mener er av betydning for å belyse mine problemstillinger. Jeg har også valgt å gå igjennom dette bakgrunnsstoffet kronologisk i forhold til når det ble tilgjengelig. På den måten har jeg ønsket å få fram min opplevelse av dokumentasjonen, sett innenfra organisasjonen - som NAV-ansatt. Mens jeg har jobbet med denne oppgaven har NAV fått en ny kompetansestrategi, Kompetansestrategi for NAV (2013-2020). Denne sammen med St.meld. nr. 13 (2011-2012, Utdanning for velferd. Samspill i praksis) har blitt de mest sentrale dokumentene i oppgaven.

I tillegg til dokumentanalyse har jeg benyttet meg av Informasjon fra tre fokusgrupper med forskjellig tidsperspektiv og ståsted i NAV. Disse tre gruppene har hatt benevnelsene Veterangruppa, Kompetansegruppa og Rekruttgruppa. Da mitt mål med oppgaven har vært å se på hva som fungerer, har jeg jobbet ut fra en Løft-metode og bedt informantene om deres

erfaring med hva som fungerer (Langslet 1999). Jeg har forsket i egen organisasjon, og har derfor måttet ta spesielt hensyn til det, og være bevisst både fordeler og ulemper med dette. Både informantene og deres ledere har vært svært positive til min forespørsel om deltakelse. Aktuell teori har jeg bakt inn i analysen på forskjellige måter. Enkelte teoritema har jeg ansett som så vesentlige, at de har blitt et underkapittel eller avsnitt inne i analysen.

8.2 Analyse

I kapittelet 4 ”Læring”, har jeg tatt utgangspunkt i teori om organisasjon og organisasjonslæring, og sett på forskjell mellom en lærende og kunnskapsbyggende organisasjon. Jeg har sett på innspillene informantene mine har gitt meg på hva de mener er viktig når det gjelder ansattes innstillinger og holdninger til læring, hva de har sagt om ansvarsforhold ved læring, og om hvordan en kommer i gang med læring.

Informantene sier at skal en jobbe i NAV så må en ”ville” det og ha interesse for det. En må ønske å jobbe med mennesker, en må forstå rollen en har som NAV-ansatt og hvordan NAV fungerer som system. Dette finner jeg langt på vei samsvarer med det Kaufmann og Kaufmann omtaler som å ha et forpliktende organisasjonsengasjement (1998). De sier videre at et slikt engasjement er en viktig forutsetning for å få ”jobben gjort”, og i oppgaven blir den faktiske gjennomføringen av læring etterspurt flere ganger.

Både informanter og Kompetansestrategi for NAV (2013-2020) setter fokus på at en basiskompetanse er nødvendig. At ledelsen tar ansvar for gjennomføring av en trygg og strukturert opplæring til dette basiskompetansenivået, anser alle informantgruppene som svært viktig. Det er i en slik basiskompetanse at grunnlaget for en fremtidig profesjonell NAV-ansatt ligger. Dette vil blant annet være i form av et større ansvar for egen læring utover basiskompetansenivå og ikke minst ansvaret for å hjelpe andre. Det Dreyfus og Dreyfus omtaler som ”kompetent adferd” (1986, i Krogh, Ichijo og Nonaka 2005). Med en slik adferd vil organisasjonen legge gode rammer for å være en kunnskapsbyggende organisasjon (Nonaka og Takeuchi 1995). Informasjonen jeg har fått i intervjuene kan også tolkes som at informantene mener at innstilling og holdning bør jobbes mer aktivt med enn det Kompetansestrategi for NAV (2013-2020) legger opp til. Det kan for eksempel være vanskelig å se hvordan en kan jobbe med utvikling av samhandlingskompetanse eller kunnskapsdeling uten å vektlegge innstilling og holdning i betydelig grad. En solid satsing på

basiskompetanse vil på denne måten gjøre en stor forskjell når det gjelder etatens egen evne til å lære.

En slik basiskompetanse vil kunne bidra til at læring kan bli en mer integrert del av arbeidshverdagen og at ansatte i større grad tar ansvar for læring. Mange av informantene mener det er helt riktig ut fra at NAV ved ansettelse stiller høye krav til utdanning, og at de blir gitt en god basiskompetanse. Ansatte som selv er aktive pådrivere i opplæringsarbeid vil også forenkle en leders håndtering av de usynlige ressursene som kunnskap er.

I utgangspunktet kan Kompetansestrategien se ut til å være et svar på behov for systematisk og langsiktig kompetanseutvikling i NAV. Utfordringen og spenningen vil knytte seg til operasjonalisering, gjennomføring og prioritering.

I kapittelet 5 ”Læringsarenaer”, har jeg sett på hva som anses å gjøre arbeidsplassen til en god læringsarena i forhold til tid, sted, struktur og metode. Veterangruppa mener at det tilbake i tid var mer kultur for at læring var nødvendig. De mener også at det var mer respekt for at det var behov for tid til det de kaller ”ikke produktivt arbeid”. Etter NAV-reformen er det viktig å finne tilbake til en riktig balanse mellom stabilitet og læring (Nylehn 2006).

Arbeidsgiver må finne tid, og profesjonelle ansatte må ta ansvar for å strukturere og bruke denne tiden på best mulig måte for læring og fagutvikling. Utsagnet ”dette har ikke vi fått opplæring i” kan tyde på manglende basiskompetanse.

Skulder til skulder-læring anser informantene som den beste måten å lære på hvis rammene rundt er riktige. I NAV evalueringen er det tidligere uttalt at denne læringsmåten er tidkrevende. I et kostnad-nytte perspektiv tilbakeviser informanter langt på vei denne påstanden. Mange NAV-ansatte savner arena for fagutvikling. Dette viser også Døhlie og Støkken til i boken ”Fagutvikling i velferdstjenester” (2013). Dette har informantene mine også påpekt og ment at dette kanskje fungerte bedre tilbake i tid. Å jobbe i team anser de som en god og etterspurt arena for fagutvikling i hverdagen, der kan konkrete saker drøftes og en kan lære av hverandre. Møter eller team med samarbeidsparter er også tatt fram som god fagutvikling og god læringsarena. Med større ansvar for læring hos den enkelte ansatte (på bakgrunn av en god og solid basiskompetanse) er det grunn til å tro at ansatte selv i større grad ville bidra til gode fagutviklingsarenaer i hverdagen.

Alle informantgruppene mener at tillit og trygghet er viktige stikkord for en god læringsarena. Dette samsvarer med det Krogh m.fl. sier om at trygghet, tillit, læring og dialog er

grunnleggende faktorer for at fellesskap mellom mennesker skal vokse fram (2005). Spurkeland viser også til at tillit er sammensatt (fem dimensjoner) og må bygges stein for stein (2005). Han mener også at det er viktig å bruke det tillitsfulle i startfasen for å bygge et varig engasjement. På denne måten trekkes igjen behovet for struktur og basiskompetanse for nyansatte fram, og at den menneskelige kontakten er svært viktig.

Informantene har gitt oppgaven mye og varierte innspill på at måten denne menneskelige kontakten best kan brukes er i en solid fadderrolle, eller mentorrolle som Mathisen kaller rollen (2008). Behovet for denne rollen knyttes spesielt til gjennomføring av basiskompetanseopplæring i form av skulder til skulder-læring, og nyansattes behov for en omsorgsperson. En god mentorordning er avhengig av at forholdet fungerer både for den som skal lære og for mentoren. Organisasjonen må derfor ha en tilbakemeldingskultur der alle er kjent med viktigheten av å ta imot ris og ros. Spurkeland hevder at nøkkelen til utvikling av tilbakemeldinger ligger hos mottaker (2005). En mentorrolle skal inneholde denne kompetansen men det er også nødvendig at alle ansatte blir gode på håndtering av ris og ros. Tilbakemeldinger er viktig i forhold til en fadder, men også viktig for all læring i fellesskap, som for eksempel team og andre fagutviklingsarenaer.

Ut fra at basiskompetansen spesielt anses som et lederansvar, ble det også satt fokus på at fadderordningen må være formell og ”eid” av organisasjonen. Iflg. Mathisen vil en mentor også kunne hjelpe ansatte som trenger litt ekstra støtte for å føle seg trygg på nye ting. I NAV kan dette være i forhold til nye regler, rutiner, dataløsninger etc. En mentorordning kan også framstå mer som en kollegaveiledning, og bidra i fagutviklingsarenaer. En fadderordning vil dermed på mange måter kunne bidra til struktur og læring på en slik måte som Nonaka og Takeuchi omtaler som en naturlig og integrert del av en kunnskapsbyggende organisasjon (1995, i Gausdal 2002).

En solid mentorordning kan kanskje også være et godt bidrag til et profesjonelt og godt samarbeid mellom NAV og utdanningsinstitusjonene. I Rambøll-rapporten ble det pekt på mye usikkerhet rundt yrkesrollen i NAV (2010). Mye av denne usikkerheten bør Kompetansestrategi for NAV (2013-2020) ha til formål å avklare, samtidig som St.meld. nr. 13 (2011-2012) anser høyere utdanning viktig både i forhold til grunnkompetanse og videreutvikling av ansatte i velferdsyrker.

St.meld. nr. 13 (2011-2012) setter fokus på at endring i arbeidsmåter gir behov for endret opplæring. Kompetansen som er nødvendig for å fylle nye funksjoner defineres i meldingen

som helheten av kunnskaper, ferdigheter og evner som gjør en person i stand til å utføre de tilhørende oppgaver i tråd med definerte krav om mål. Kompetansestrategi for NAV (2013-2020) har i tillegg med holdninger i sitt kompetansebegrep, men sier at det er utvikling av ferdigheter og kunnskap som skal vektlegges fordi de anses som kompetanseelementer som kan utvikles gjennom konkrete tiltak og gi synlig effekt.

St.meld. nr. 13 (2011-2012) setter også fokus på at arbeidsplassene må bidra mer til utvikling og forskningsarbeid. Den legger vekt på at det må utdannes kandidater som ikke bare kan gå inn i yrket i dag, men som kan utvikle seg videre, reflektere over egen yrkespraksis og dermed også bidra til kunnskapsutviklingen på sitt fagområde i årene framover. Alle informantgruppene har positivt etterspurt og følt behov for et godt samarbeid mellom NAV og utdanningssektoren. Utviklingsarbeid og forskning på arbeidsplassen fremstår likevel som svært ukjent og vanskelig å se for seg. Tidligere Trygdeetaten og NAV er kjent med å drive prosjektarbeid, og det må anses som en form for forskning og utvikling. Utfordringen vil kanskje ligge i å igangsette slike tiltak lokalt på bakgrunn av de ulike enheters behov, som det heter i forbindelse med utsendelse av Kompetansestrategien. Det sentrale samarbeidet som er i gang mellom NAV og utdanningssektoren, vil kunne bidra til å sette forsknings og utviklingsarbeid på dagsorden, og ikke minst vise hvordan dette kan være positivt for begge parter.

Videre etterspør St.meld. (nr. 13, 2011-2012) mer praksis i utdanningen. Yrkesfeltet som læringsarena under utdanning anses som viktig. Lave og Wenger kaller dette situert læring, og informantene i Rekruttgruppa har gitt stor tilslutning til at dette har de savnet og dette er viktig (2007, i Damsgaard og Heggen 2010). Informantene i Veterangruppa har fortalt om positiv opplevelse av tidligere høyskolestudier der de fikk teoretisk påfyll til sin praksis. Begge informantgruppene forteller dermed om viktigheten av både teori og praksis for å oppleve en trygg yrkesrolle. Spenningen her som med flere av områdene jeg har prøvd å belyse i denne oppgaven, er den praktiske gjennomføringen. Skal arbeidsplassen bli en læringsarena også for studenter, må det etter min mening settes mer fokus på hvordan NAV-ansatte skal bli flinkere til å lære fra seg.

Informantenes store tro på velfungerende fadderroller vil sannsynligvis også kunne brukes i et godt samarbeid med utdanningsinstitusjonene. De vil kunne ta ansvar og omsorg for studenter, og de vil kunne gi tilbakemeldinger til utdanningsinstitusjonene om hva som fungerer og ikke fungerer. En mentorordning i hele NAV vil også kunne støtte Arbeids- og

velferdsdirektoratet i et samarbeid med undervisningssektoren på topp plan. Ressurser og stramme budsjetter fremstår alltid som en utfordring. Jeg vil foreslå at det ble gjort en vurdering av om ikke overføring av ressurser fra planarbeid til faktisk gjennomføring vil være god forvaltning av NAV sin kunnskapskapital.

8.3 Konklusjoner

Med utgangspunkt i problemstillingen

- Hva er viktige forutsetninger for å få til god læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen NAV?

finner jeg via denne oppgaven følgende momenter:

Ansatte må ha et forpliktende organisasjonsengasjement. Med det menes blant annet at de må ha interessen for og ”ville” jobbe i NAV. De må også kjenne rollen sin som NAV-ansatt og NAV som system og samfunnsaktør.

Det må finnes en god basiskompetanseopplæring som legger grunnlaget for en fremtidig profesjonell NAV-ansatt. En slik NAV-ansatt vil bidra til at læring blir en integrert og ukomplisert prosess i en kunnskapsbyggende organisasjon.

Det må legges vekt på det menneskelige aspektet i god læring, der tillit og trygghet for den som skal lære er viktige stikkord. En kompetent fadderrolle som er ”eid” av ledelsen i NAV vil kunne representere dette.

Når det gjelder neste problemstilling

- Hvilken rolle kan utdanningsinstitusjoner spille for god læring/kompetanse i NAV?

så finner jeg at utdanningsinstitusjonene kan trygge yrkesrollen i NAV ved å bidra til et bedre samarbeid med NAV som arbeidsplass. Utdanningsinstitusjonene er premissleverandør for en grunnleggende bachelorutdanning. Med et bedre samarbeid med NAV som arbeidsplass, vil praksissjokk kunne forebygges, og studentene ville få betydelig økt kompetanse om hva NAV som mulig fremtidig arbeidsplass er. I dette arbeidet vil en mentorordning i NAV bidra vesentlig til et profesjonelt og utviklende samarbeid. Et samarbeid som fremstår som en stafett slik St.meld. nr. 13 (2011-2012) omtaler. Utdanningsinstitusjonene vil også kunne

bidra til å ”avmystifisere” forskning og utviklingsarbeid ved å koble det mot reelle behov på arbeidsplassen.

LITTERATUR OG KILDER

Alred, G., Garvey, B. og Smith, R. (2000): *The Mentoring Pocketbook*. Alresford, UK: Management Pocketbooks Limited.

Andersen, R.K. og Skinnarland, S. (2011): NAV-kontoret som lærende organisasjon. Et kompetanseperspektiv på NAV-reformen. Andreassen, T.A. og Fossetøl, K. (red.) (2011): *NAV ved et veiskille. Organisasjonsendring som velferdsreform*. (168 – 189).Oslo: Gyldendal Akademisk

Andreassen, T.A. og Fossetøl, K. (red.) (2011): *NAV ved et veiskille. Organisasjonsendring som velferdsreform*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Arbeidsdepartementet. (2010): *Tiltak for å bedre NAVs virkemåte*. Sluttrapport fra ekspertgruppa som vurderer oppgave- og ansvarsfordelingen i NAV. Oslo: Arbeidsdepartementet.

Argyris, C. (1990): *Bryt forsvarsrutinene*. Oslo: Universitetsforlaget

Argyris, C. og Schön, D (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA, Addison-Wesley

Balsnes, A.H. (2009): Koret Belcanto – en gullgruve av empiri i min hule hånd? I Johnsen, H.C.G., Halvorsen, A. og Repstad, P. (red.): *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet*. (s.248-267). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Bay, Ann-Helen og Hellevik, Tale (2002). *Kompetanse – og utdanningsbehov innenfor trygde- og arbeidsmarkedsetaten*. NOVA Rapport 11/02. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Brandth, B. (1998): Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s145-165). Oslo: Universitetsforlaget

Dahle, Å. (2009): Effektivt påfyll. *MEMU* (3-2009), 22-23.

Damsgaard, H.L. og Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (1/2010) 28-40.

- Dreyfus, H.L. og Dreyfus, S.E (1986): *Mind over machine*. New York: Macmillian
- Døhlle, E og Støkken, A.M. (2013): Fagutvikling i praksis, i Døhlle, E. og Støkken A.M. (red.): *Fagutvikling i velferdstjenester*. Oslo: Kommer på Universitetsforlaget 2013
- Ellingsæter, A.L. (2009): *Vår tids moderne tider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gausdal, B (2002): Læring i organisasjonar. I Nordhaug, O.: *Strategisk personalledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grimsmo, A (2009): *Arbeidsmiljøundersøkelse i NAV*. Oppdragsrapport. www.nav.no
- Gullestad, M. (1996): *Hverdagsfilosofier: verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holstein, J.A. og Gubrium, J.F. (1995): *The active interview*. Saga Publications, Inc
- Holter, H. og Kalleberg R. (red.) (1998): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jarvis, P.(2008): *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives*. London: Routledge
- Johansen, H.C.G., Halvorsen og A, Repstad, P. (2009): *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Karlsen, J. (2009): Universitetets regionale rolle: Skaper av ny kunnskap eller en akademisk kapitalist? I Johnsen, H.C.G., Halvorsen, A. og Repstad, P. (red.): *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet*. (s.49-72). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kaufmann, G. og Kaufmann A. (1998): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Krogh, G.v., Ichijo, K. og Nonaka, I. (2010): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner*. Oslo: Damm
- Langslet, G.J. (1999): *LØFT. Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lave, J. og Wenger, E. (2007): *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Leiulfsrud, H. og Hvinden, B (1998): *Analyse av kvalitative data: Fiksèrbilde eller puslespill?* I Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s 220-239). Oslo: Universitetsforlaget
- Lofland, J. og Lofland, L.H. (1995): *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, Calif.: Wadsworth
- Mathisen, P. (2008): *Mentor. Om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Moberg, D.J. og Velasquez, M (2004): *The Ethics og Mentoring*. Business Ethics Quarterly, vol. 14, issue I.
- Moland, L.E. (2007): *Flink med folk i norske kommuner. Evaluering av et landsomfattende utviklingsprogram 2003-2006*. Fafo-rapport 2007:17
- Murray, M. (2001): *Beyond the Myths and Magic of Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass
- NAV (2012): *Kompetansestrategi for 2013-2020, og Kompetansepolicy for NAV*. Oslo: NAV
- NAV, KS, Sosial og helsedirektoratet (2007): *Kompetanse i Nav-kontoret. Overordnede prinsipper og føringer*. Versjon 2.0
- NAV og Universitets og Høgskolerådet (2011): *Oppsummering av Samarbeidskonferansen mellom NAV og utdanningssektoren 7. – 8. november 2011*. Oslo: NAV
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press
- Nordhaug, O. (1990): *Strategisk personalledelse*. Oslo: Tano
- NTL NAV, (2012): *Prinsipp- og handlingsprogram for perioden 2012 – 2014*.
- Nylehn, B. (2006): *Organisatorisk læring*. Forelesningsnotat Høgskolen i Agder, mars.
- Rambøll Management (2010): *Utredning av hvordan tilbud innenfor høyere utdanning kan bidra til å dekke langsiktig kompetansebehov i arbeids- og velferdsforvaltningen*. Sluttrapport. Oslo: Arbeidsdepartementet
- Ramstad, H. og Skorstad, E.J. (2004): *Privatisering fra innsiden. Om sammensmeltingen av offentlig og privat organisering*. Bergen: Fagbokforlaget

Repstad, P. (2007): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget

Ringdal, K. (2009): *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget

Roberts, A. (1990): The origins of the term mentor. *History of Education Society bulletin*, no. 64, November 1999

Ryen, A (2006): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Schein, E.H. (1995): *Kurt Lewin`s change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning (74 paragraphs)*. Retrieved March 20, 2002 from <http://www.sol-ne.org/res/wp/10006.html>

Schindler, P.L. og Thomas, C.C. (1993): "The Structure of Interpersonal Trust in the Workplace." *Psychological Reports*, 73.

Senge, P. M. (1990): *The leader`s new work: Building learning organizations*. Sloan Management Review 32

Senge, P.M. (1994): *The Leader`s New Work: Building learning organizations*. I Iles, P. og Mabey, C. (1994): *Managing Learning*. International Thompson Business Press.

Senge, P.M. (2006): *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday

Spurkeland, J. (2005): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget

St.meld. nr. 9 (2006-2007): *Arbeid, velferd og inkludering*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet

St.meld. nr. 13 (2011 – 2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.prp. nr. 46 (2004-2005). *Ny arbeids og velferdsforvaltning*.

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta i fokusgruppe/intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent i studiet velferdsstudier ved Universitetet i Agder (UIA) og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er: Læring og læringsarenaer i NAV – i et langsiktig perspektiv. Hensikten med oppgaven er å få innsikt i forutsetninger for å få til god læring i NAV. Jeg ønsker også å se tilbake på det som er ment og gjort tidligere (i Trygdetaten) på dette området, fordi jeg har en tanke om at ”vi” – på NAV-veien – har glemt å ta med oss suksessfaktorer fra tidligere.

Hoveddelen av oppgaven vil dreie seg om intern læring i Trygdetaten/NAV, men jeg vil også se litt på forholdet NAV – høyskoler/universitet. Med spørsmålet: Hvilken rolle kan utdanningsinstitusjoner spille for god læring/kompetanse i NAV?

For å finne ut av dette ønsker jeg å benytte meg av tre fokusgrupper med to til fire deltakere i hver. I tillegg ønsker jeg å intervju to til fire personer som kan utdype enkelte temaer fra fokusgruppene. Alle som blir bedt om å delta er eller har vært ansatt i trygdetaten eller NAV. Utgangspunktet vil være tema knyttet til læring og læringsarenaer internt, og samarbeid NAV – høyskoler/universitet.

Jeg vil bruke lydopptaker under intervjuene. Intervjuene kan vare opptil to time. Eventuelle utdypningsspørsmål vil bli mer enkeltspørsmål som gjerne kan tas på e-post.

Jeg håper du kan tenke deg å være med på dette. Det er selvfølgelig frivillig og du har mulighet til å trekke deg når du vil, uten å måtte begrunne dette nærmere. Det blir ikke aktuelt å etterspørre personopplysninger og det er bare meg og min veileder som vil ha tilgang til personidentifiserende opplysninger. Opplysningene vil bli anonymisert (slettet fra bånd, e-post etc.) når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Min veileder er professor Anne Marie Støkken ved UIA.

Når du mottar denne skriftlige forespørselen har vi snakket sammen tidligere og avtalt oversendelsen. Dersom du blir med på undersøkelsen må du skrive under på samtykkeerklæringen i forkant. Dette avtaler vi nærmere. Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på tlf. 915 78 129 eller sende e-post til: limale@online.no

Med vennlig hilsen

Liv Marit Leland

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet ”Læring og læringsarenaer i NAV – i et langsiktig perspektiv” knyttet til masteroppgaven til Liv Marit Leland. Jeg er villig til å delta i prosjektet.

Dato og signatur:.....

Telefonnr.:.....

Vedlegg 2

HVA ANSER DERE SOM GODE FORUTSETNINGER FOR GOD AVKASTNING (KOSTNAD – NYTTE) I OPPLÆRING - FOR NAV SOM ORGANISASJON

LÆRING

- ”Holdninger og verdier”: Den enkeltes grunnsyn eller innstilling (mening, oppfatning). (Hva mener dere er viktige/de viktigste momentene for å tilegne seg nødvendig læring og gjøre en god jobb i NAV?)
- Ansvar for læring: Den ansatte/arbeidsgiver. (Hvordan mener dere ansvaret for læring bør være fordelt på arbeidsgiver og arbeidstaker? Planer – bestillinger – gjennomføring – evaluering – oppfølging).
- Skriftlig: Fremstillinger/vedtak (+juss og fagsystem). (Hva mener dere er det viktigste faglige områdene å starte opp med (prioritering/en ting av gangen/litt av alt samtidig for å se sammenhengen) i den skriftlige læringen?)
- Muntlig: Kommunikasjon, avklare/”rydde” sak. (Hva mener dere er det viktigste faglige områdene å starte opp med (prioritering/en ting av gangen/litt av alt samtidig for å se sammenhengen) i den muntlige læringen?)

LÆRINGSARENAER

- Tid: Prioritering. (Hvordan bør tid til læring bestemmes/legges opp, og hvordan skal denne tiden prioriteres i den hektiske hverdagen med sykefravær og stadige ”branner” som må slukkes?)
- Sted: Hvor bør opplæringen foregå? (Som en del av arbeidshverdagen, interne – eksterne kurs etc.?)
- Struktur: Planlegging – gjennomføring – evaluering. (Hva inneholder/kjennetegner en god struktur?)
- Metode: Skulder v/skulder, e-læring etc. (Hvilke metoder bør en bruke, og hvorfor?)

SAMMARBEID MED UTDANNINGS- OG FORSKNINGSINSTITUSJONER

Hvordan kan samarbeidet NAV- utdanningsinstitusjonene bli et ”villet” samarbeid som lokale ledere ser behov for og gevinsten av å prioritere?

Utdypende spørsmål

Til læring/læringsarenaer:

Hva tenker dere om kvalitetssikring av rollen til den som skal lærer fra seg. Stikkord: Kompetanse (om arbeidsplassen/organisasjonen, fagkompetanse, veiledningskompetanse, pedagogisk, tilbakemeldingskompetanse etc.) og egnethet (tålmodighet, omsorg, struktur etc.).

Hvor viktig er det å få til gode relasjoner i læringsarenaene (en til en opplæring, grupper, team etc.)?

Hva tenker dere om begrepet omsorg her, er det aktuelt og eventuelt hvor viktig?

Til samarbeid med utdannings- og forskningsinstitusjoner:

St.meld. nr. 13: Utdanning for velferd. Samspill i praksis:

1. Understreker at det er to læringsarenaer (utdanningsinstitusjon og arbeidsplass), og at det er behov for bedre koordinering og ansvarsavklaring rundt studentene for å unngå praksissjokk. Spørsmålet er hvor langt går undervisningsinstitusjonene og når overtar arbeidsplassen. Dette bør fremstå som en stafett. Hvilke tanker gjør dere/du deg om det?
2. St.meld. omtaler utdanning og behov for endringer. Endrede arbeidsmåter gir behov for endret opplæring. For eksempel har NAV-reformen og Samhandlingsreformen medvirket til opplæring der bredde og samspill blir mer aktuelt. MEN i tillegg til utdanning så settes det også fokus på at arbeidsplassene må bidra til mer utvikling og forskningsarbeid og det sies at det er viktig med samspill mellom utdanning, praksis og forskning. Hva tenker dere/du om det?

Vedlegg 3

Informasjon i forkant av fokussamtaler og intervju

(Husk samtykkeerklæring samt prosjektskisse som eventuell utdypning til informasjon nedenfor).

Som dere har sett i tidligere tilsendte informasjon så ønsker jeg å se på forutsetninger for god avkastning på opplæring. Arbeidstittelen er: Læring og læringsarenaer i NAV – i et langsiktig perspektiv. Og nærmere

TEMA/PROBLEMSTILLINGER er

Jeg ønsker i hovedsak å se på læring internt i organisasjonen, men også på koblingen mellom NAV og høyere utdanning. Jeg har derfor disse to problemstillingene:

- Hva er viktige forutsetninger for å få til god læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen NAV?
- Hvilken rolle kan utdanningsinstitusjoner spille for god læring/kompetanse i NAV?

Det første temaet er hovedfokus.

Forklare tidsperspektivet i oppgaven og si hvor jeg anser denne gruppen/informanten å være. (For nærmere forklaring se prosjektskissen). For de som har vært ledere så er det den ”administrative, opplæringsansvarlige og gjennomføringsansvarlige” siden som er interessant. (Hvis det gir noe fornuft for den det gjelder).

Når jeg har valgt fokussamtaler så er det fordi jeg har tro på at ”flere hoder tenker bedre en et”. For eksempel i form av at en ”tar tak i noe” som andre også har noen tanker rundt. Det gjelder i forhold til ting som kan støttes av flere, men ikke minst for å få fram ulike oppfatninger og nyanser av ting.

Enkeltintervjuene blir også en utdypning av fokusgruppene.

Samtaleprosessen (målet) er positivt/LØFT-metode. Det viktige er hva opplever hver og en av dere (eller har opplevd) at fungerer, hva har dere tro på fungerer. Så håper jeg selvfølgelig at det er ulike oppfatninger, slik at vi får litt bredde og perspektiv. (Det negative: det som ikke fungerer og hvem som event. er skyld i det, ”gidder” jeg ikke bruke tid på – det vet jeg/vi at er der).

Min rolle i samtalen: Mest mulig på sidelinjen, men det vil sannsynligvis avhenge av hvor mange det er i samtalen. Jeg vil ha en spørrende funksjon (kan du/dere si mer om..., hva tenker du/dere om..etc) og prøve å passe klokka. Vi skal maks bruke en time på selve intervjuet.

Har noen spørsmål før vi begynner?