

«Vi snakker ikke om utdanning her»

Nav-ansattes vektlegging av utdanningens betydning for å utføre arbeidsoppgaver i Nav

«We don't talk about education here»

How employees in the Norwegian Labor and Welfare service (Nav) hold their education to be relevant for execution of their work tasks in Nav.

Birthe Unneland Napsholm

Høyskolelektor, Institutt for velferd og deltaking, Høgskulen på Vestlandet

birthe.unneland.napsholm@hvl.no

Ingrid Voll

Førstelektor, Institutt for velferd og deltaking, Høgskulen på Vestlandet

ingrid.voll@hvl.no

Ingunn Barmen Tysnes

Førsteamanuensis, Institutt for velferd og deltaking, Høgskulen på Vestlandet

ingunn.barmen.tysnes@hvl.no

Sammendrag

Ansatte i Arbeids- og velferdsetaten (Nav) rekrutteres fra et bredt spekter av utdanningsbakgrunner, og utdanningsnivået har økt siden etableringen i 2006. Denne artikkelen baserer seg på en fokusgruppetudie av Nav-ansatte med ulike utdanningsbakgrunn og belyser hvordan de vektlegger betydningen av egen utdanning for å utføre sine arbeidsoppgaver. Studien viser at deltakerne nedtoner betydningen av fagspesifikk utdanning, mens de fremhever «det å ha studert» i form av evne til å lære, reflektere og analysere samt å håndtere og prosessere informasjon. I tillegg legger de vesentlig vekt på betydningen av personlige egenskaper. Deltakerne beskriver også at deres utdannelser i liten grad har vært rettet mot arbeidet i Nav, og fremhever nytten av arbeidsplasslæring. Funnene diskuteres i lys av begrepet generisk kompetanse og situert læringsteori.

Nøkkelord

fokusgruppetudie, utdanningsbakgrunn, arbeidslivskompetanse, generisk kompetanse, situert læringsteori

Abstract

Employees in the Norwegian Labor and Welfare service (Nav) are recruited from a wide range of educational backgrounds, and the education level has increased since Nav's establishment in 2006. Based on a focus group study of Nav employees, this article discusses how employees with different educational backgrounds, consider their education to be relevant for their work tasks. Our findings show that the participants tone down the professional relevance of their education. Still, they do appreciate the fact that they «have studied» and how through their studies they have acquired the ability to learn, reflect and analyze, as well as the ability to obtain, structure and process information. Personal characteristics are also strongly emphasized. The participants describe that their education is not very relevant for their work tasks in Nav, and they emphasize the importance of workplace learning and training. These findings are discussed in light of the term generic competence and situated learning theory.

Keywords

focus group study, educational background, workplace competence, generic competence, situated learning

Introduksjon

Med bakgrunn i en fokusgruppestudie vi utførte blant ansatte i Arbeids- og velferdsetaten (Nav), vil vi i denne artikkelen belyse følgende problemstilling: Hvordan vektlegger Nav-ansatte med ulik utdanningsbakgrunn betydningen av sin egen utdanning for å utføre arbeidsoppgaver i Nav?

Arbeids- og velferdsetaten (Nav) ble etablert i 2006 da tidligere trygdeetat, Aetat og kommunal sosialtjeneste ble fusjonert til en felles velferdstjeneste, der statlige og kommunale tjenester skulle sameksistere i et partnerskap (Meld. St. 9 (2006–2007)). Den nye etaten skulle sørge for tjenester til arbeidssøkende og inntektssikring til personer som stod utenfor arbeidslivet (St.prp. nr. 46 (2004–2005)). I dag består Nav blant annet av 268 lokale Nav-kontor, og totalt forvalter Nav en tredjedel av Norges statsbudsjett (Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2022). Synet på relevant kunnskap og kompetanse i Nav har i denne perioden vært i utvikling. I en tidlig fase ble generalistmodellen vektlagt, der alle ansatte skulle ha kompetanse til å utføre et bredt spekter av arbeidsoppgaver i Nav. Modellen kunne ses som et forsøk på å bygge ned kompetanseskillet mellom de tidligere etatene og slik dyrke frem en felles Nav-kompetanse, operasjonalisert i den nye «veilederrollen» (Helgøy et al., 2013). Veilederrollen var en motsats til den tradisjonelle saksbehandlerrollen og mer i tråd med den nye etatens målsetting om økt autonomi knyttet til arbeidsoppgaver innen individuell brukeroppfølgning og arbeidsretting (Helgøy et al., 2013; Fossetøl et al., 2015). Å etablere generalistmodellen viste seg å være krevende, og i dag fremstilles ikke denne som den anbefalte modellen i Nav (Erlien, 2017; Helgøy et al., 2013). Målsettingen om å yte helhetlig bistand med vekt på bruker- og arbeidsretting har likevel blitt bevart (Arbeids- og velferdsdepartementet, 2021).

Siden starten i 2006 har utdanningsnivået blant de Nav-ansatte økt, og i 2018 hadde nesten åtte av ti Nav-medarbeidere høyere utdanning (Terum & Sadeghi, 2019). Dette henger blant annet sammen med Navs rekrutteringspolitikk der etatsutdannede ansatte fra tidligere trygdekontor og Aetat erstattes av personer med høyere utdanning, gjerne mastergrad. Denne utviklingen betegnes ofte som en akademisering av NAV-kontorene (Andreassen, 2017; Smeby & Mausestøl, 2011). Et annet utviklingstrekk i Nav er en nedgang i antall sosionomer, særlig på den kommunale siden av NAV, hvor den prosentvise andelen sosialarbeidere er vesentlig høyere enn på den statlige siden. Dette kan føre til at det man tradisjonelt har betegnet som sosiale tjenester, i økende grad utføres av personer uten sosialfaglig utdanning (Terum & Sadeghi, 2019).

Som følge av fusjonen av de tidligere statlige og kommunale tjenestene har det også foregått en samordning og videreutvikling av organisasjonens arbeidsformer og arbeidsmetodikk. Arbeidsoppgavene i Nav deles grovt inn i forvaltning av ytelser og brukeroppfølgning (Terum & Sadeghi, 2019). Forvaltning av ytelser er lov- og regelbundet og krever blant annet kompetanse innen saksbehandling. Brukeroppfølging rettes i stor grad mot arbeid og aktivitet i tillegg til oppfølging av brukere innen rusomsorg, psykisk helsevern og booppfølging. Ved brukeroppfølgning kartlegges også sykdomsgrad og arbeidsevne for å vurdere rett ytelse, tiltak eller arbeid. Denne delen av tjenestefeltet er ikke lovregulert i samme grad som forvaltningsarbeidet og krever helhetlig kompetanse om sosiale problemer, arbeidsmarked, sykdomslære, tverrfaglighet og andre forhold som anses som hensiktsmessige for å løse arbeidsoppgavene (Terum & Sadeghi, 2019). Hver enkelt Nav-ansatte kan ha arbeidsoppgaver innen både forvaltning og brukeroppfølgning, noe som bidrar til kompleksiteten i arbeidsoppgavene.

Et strategisk grunnlag for å møte det komplekse behovet for kunnskap og kompetanse i Nav finner vi i styringsdokumentene. Kunnskapsstrategi i Nav 2013–2020 (Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2013a) vektlegger at ny kunnskap og forskningsaktivitet skal sam-

les og systematiseres, utvikles og tilgjengeliggjøres. Kompetansestrategi for Nav 2013–2020 (Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2013b) beskriver nødvendig kompetanse for å utføre arbeidsoppgaver i Nav. Dette inkluderer kunnskap om arbeidsmarkedet, arbeidsrettet oppfølging, regelverk og skjønnsutøvelse samt ferdigheter innen kommunikasjon, veiledning, brukermedvirkning og tverrprofesjonelt samarbeid. FoU-strategien, FoU-plan for Nav 2021–2025 (Nav, 2021) gir systematikk og retning til det strategiske arbeidet.

Kunnskap og kompetanse

Hvilken kunnskap og kompetanse som best kvalifiserer til profesjonell yrkesutøvelse, er en pågående debatt. Noen vektlegger utdanning som en forutsetning for kompetent utførelse av et yrke (Molander & Terum, 2008). Andre reduserer utdanning til en symbolsk kvalifiserende funksjon og en relativt sikker måte å få tilgang til privilegerte posisjoner i arbeidslivet på (Collins, 2019; Smeby, 2008). I vår studie legger vi til grunn en forståelse av «kompetanse» som nødvendige kvalifikasjoner for å utøve et yrke, bestående av kunnskap, ferdigheter og holdninger. «Kunnskap» beskriver her fagspesifikk kunnskap på ulike vitenskapelige felt (Smeby, 2008). Tradisjonelt tilegnes kunnskap og kompetanse via utdanningsfeltet, hvor det skilles mellom profesjons- og disiplinutdanninger. Disiplinutdanninger, for eksempel filosofi, historie og sosiologi, er akademisk rettet, formet på bakgrunn av hva som er sentralt innen et kunnskapsfelt, og har tydelige internvitenskapelige relevanskriterier (Smeby & Mausethagen, 2017). En profesjonsutdanning er bygget opp av vitenskapelig kunnskap fra flere fagfelt og disipliner, erfaringsbasert kunnskap og praksisnær kunnskap. Samlet skal disse gi grunnlag for yrkesutøvelse. Profesjonsutdanningers kunnskapsfelt baseres i stor grad på eksterne kompetansebehov og skiller seg fra disiplinutdanninger ved større grad av tverrfaglighet og praksisorientering (Smeby & Mausethagen, 2017; Gilje, 2017). Eksempler på profesjonsutdanninger er medisin, teologi og juss. Videre brukes noen ganger begrepet «semiprofesjoner» om yrker som tilegnes gjennom treårige utdanninger ved universiteter og høyskoler, slik som sykepleier, førskolelærer og sosionom. Semiprofesjonene anses å ha svakere vitenskapelig kunnskapsgrunnlag enn profesjonene (Smeby & Mausethagen, 2017), og flere semiprofesjoner har de senere årene søkt å styrke sitt vitenskapelige ståsted både i grunn- og masterutdanningene.

I et stadig mer informasjons- og kunnskapsbasert samfunn har også generisk kompetanse blitt trukket frem som en sentral kompetanse, tilegnet på tvers av ulike kompetansefelt innen utdanning og arbeidsliv. Generisk kompetanse er generelle, ikke-fagspesifikke ferdigheter eller egenskaper som kan være anvendbare i møte med et vidt sett av oppgaver og i ulike kontekster i arbeidslivet (Kearns, 2001; Gilbert et al., 2004). Kearns (2001) har studert hvilke generiske ferdigheter som vil bli attraktive innen en kunnskaps- og teknologidrevet økonomi i USA, Storbritannia og Australia. Her fremheves egenskaper som evnen til å finne og forstå informasjon, gi og ta imot tilbakemelding og lære i fellesskap. Verbale og non-verbale kommunikasjonsferdigheter trekkes også frem. Kearns (2001) fant et skille mellom den smalere engelsk/australske modellen der de nevnte ferdighetene står sentralt, og den amerikanske modellen der også personlige egenskaper som selvrefleksjon og relasjonelle og emosjonelle egenskaper vektlegges. Rapporten «The future of jobs» (World Economic Forum, 2016) viser også til viktigheten av generisk kompetanse i overgangen til et kunnskaps- og informasjonsbasert samfunn. Her vektlegges evnen til analytisk og kritisk tenkning, samfunnsbevissthet, kommunikasjons- og samarbeidsevner, selvrefleksjon og sosiale og emosjonelle egenskaper. Det er disse sistnevnte generiske ferdighetene som legges til grunn i denne artikkelen.

Kunnskap og kompetanse utvikles ikke via utdanningssystemet alene, men også via for eksempel arbeidsplasslæring i yrkeslivet (Smeby & Mausethagen, 2011; Sadeghi, 2019). Ved arbeidsplasslæring i Nav skapes det formelle og uformelle arenaer for læring og fagutvikling. Tverrgående fagmøter, skulder-ved-skulder-opplæring eller feedbacksløyfer for tilbakemelding er noen av disse arenaene (Fossestøl et al., 2020). Et annet eksempel på arbeidsplasslæring er kurset «Ny i Nav», som nyansatte i Nav skal gjennomføre i løpet av de seks første månedene (Schiefloe et al., 2022). Arbeidsplasslæring kan knyttes til «situert læringsteori» (Lave & Wenger, 1991) eller «læring i praksisfellesskap» (Wenger, 1998). Her beskrives praksissamfunn som felt der mennesker som er engasjert i et felles anliggende, lærer og utvikler sin praksis gjennom samhandling i en gitt kontekst. Den enkelte medarbeideren lar seg lære opp av fellesskapet og utvikler samtidig en profesjonell identitet og mening gjennom erfaringslæring (Wenger, 1998). En ansatt kan tilhøre flere praksisfellesskap innen samme organisasjon. Eksempelvis kan de med samme utdanningsbakgrunn eller felles arbeidsoppgaver forenes i praksisfellesskap. Fellesskapene har et engasjement knyttet til evner og muligheter for å dele, forvalte, utvikle og revidere felles kompetanse (Hagland & Solvang, 2017). Slik utvikles felles praksis og felles syn på kompetanse gjennom meningsforhandling (Wenger, 1998). Danning av praksisfellesskaper fører implisitt til grenser rundt praksisfellesskapene. Slik risikerer man å befinne seg innenfor, i periferien av eller utenfor fellesskap i en organisasjon. Da praksis både beskyttes og deles mellom ulike praksisfellesskap, kan et fellesskap derfor fremstå både som en åpen dør med adgang til praksis eller som en festning som hindrer uinnvidde i å komme inn (Wenger, 1998).

Betydning av utdanning

En studie av stillingsutlysninger i Nav viste at Nav fortrinnsvis søkte etter ansatte med minimum treårig «relevant» høyskole eller universitetsutdanning, og at utlysningstekstene i liten grad spesifiserte hvilken utdanningstype som ble etterspurt. Stillingsutlysningene vektla mellommenneskelige ferdigheter som evne til å motivere, veilede, kommunisere og bygge relasjoner i tillegg til at søkerne måtte være initiativrike, løsningsorienterte og ha evne til å forstå organisasjonens samfunnsoppdrag (Andreassen, 2017). En fokusgruppestudie utført blant ledere i barnevernstjenesten, helsetjenesten og Nav, har også synliggjort at formell utdanning ikke ble vektlagt i deres rekrutteringsprosesser. Nav-lederne var i særstilling opp-tatt av at utdanning kun må ses som et grunnlag for videre læring – en sertifisering til yrkeslivet (Henriksen, 2016). Funnet støttes av Fossestøl et al. (2020), som fant at Nav-lederne i større grad vektla generell kompetanse, personlig egnethet og mottakelighet for intern sosialisering enn utdanningsbakgrunn.

Sadeghi (2020) fant i en studie av medarbeidere i Nav, med særlig fokus på sosialarbeidere, et misforhold mellom kunnskap fra høyere utdanning og den som var relevant for å løse arbeidsoppgavene i Nav. At arbeidslivet stilte andre krav enn det utdanningssystemet hadde forberedt dem på, ble også uttrykt i en studie av sykepleiere, allmennlærere, førskolelærere og sosialarbeidere – sistnevnte gruppe i noe mindre grad enn de første tre (Smeby & Mausethagen, 2011). Tilsvarende funn har også blitt gjort i studier av sosialarbeidere i Sve- rige og Norge (Tham & Lynch, 2020; Larsen et al., 2017). Overgangen mellom utdanning og yrkesliv har av profesjonsutdannede blitt referert til som et «praksissjokk» (Smeby & Mausethagen, 2011, 2017; Larsen et al., 2017). Dette kan handle om at man som ny i yrkeslivet plutselig må mestre oppgaver man ikke er fortrolig med eller utdannet til, spesielt innenfor det relasjonelle arbeidet (Smeby & Mausethagen, 2017).

I en studie av Smeby og Mausethagen (2011) uttrykte profesjonsutdannede at utdanningen gav dem et godt grunnlag for videre læring. De samme nyutdannede profesjonsutøverne opplevde at de hadde tilegnet seg vel så mye kunnskap og kompetanse de første årene i arbeidslivet som gjennom sine grunnutdanninger (Smeby & Mausethagen, 2011). Læring og sosialisering på arbeidsplassen ble også vektlagt foran utdanning i studiene til Sadeghi (2019) og Larsen et al. (2017). I sistnevnte studie opplevde de nyansatte også en forventning om å komme raskt i gang med arbeidsoppgavene, ofte etter en ustandardisert opplæring, blant annet via learning-by-doing- og skulder-ved-skulder-prinsippet. Flere studier viser også til at Nav-ansatte har opplevd å bli tillagt oppgaver de ikke har hatt kompetanse til å mestre, for eksempel veiledning i komplisert lov- og regelverk (Fossestøl et al., 2016; Terum & Sadeghi, 2019; Øverlid, 2018). I tillegg fant Fossestøl et al. (2016) at mange Nav-ansatte opplevde en avlæring av kompetanse etter at de ble ansatt i Nav. Opplevelse av å selv måtte ta ansvar for sin egen kompetanseheving, samtidig som det ikke alltid tilrettelegges for at den ansatte får tilstrekkelig tid og hjelp til å prioritere hva som er viktig å lære, har også blitt uttrykt som et problem ved arbeidsplasslæring i Nav (Schiefløe et al., 2022).

Kompetansenivået i Nav øker, samtidig som en del ansatte i Nav, i likhet med ansatte i andre velferdsfelt, synes å oppleve manglende samsvar mellom utdanningsbakgrunn og kravene i arbeidslivet. I lys av Navs sentrale posisjon i det norske velferdssystemet ser vi at det er behov for mer forskning om hvilken kunnskap og kompetanse som er relevant for å utføre arbeidsoppgaver i Nav. Vi vil derfor bidra med kunnskap på feltet ved å belyse hvordan ansatte i Nav med ulik utdanningsbakgrunn vektlegger betydningen av sin egen utdanning for å utføre arbeidsoppgaver i Nav.

Metode

Artikkelen inngår i et forskningsprosjekt som studerer kunnskap og kompetanse i Nav. Prosjektet består av to delstudier. Den første delstudien var en fokusgruppestudie med sosionomer i Nav, og den andre var en fokusgruppestudie med ansatte med annen høyere utdanning i Nav. Denne artikkelen har sitt utspring i den andre delstudien.

I Nav arbeider personer med ulike utdanningsbakgrunner. Sosionomer utgjør den største enkeltstående utdanningsgruppen og er den gruppen som dominerer den kommunale delen av Nav (Terum & Sadeghi, 2019). I dette forskningsprosjektet har vi ansett det som hensiktsmessig å dele prosjektet inn i de to delstudiene som er omtalt over. Inndelingen er også tilnærmet lik tidligere studier rettet mot Nav-ansatte (Terum & Sadeghi, 2019).

Vi har valgt fokusgruppestudie som forskningsmetode da metoden kan få frem kollektive meninger og belyse den konteksten meningene dannes innenfor. Metoden tar slik hensyn til at erfaringer og oppfatninger utvikles i interaksjon med andre (Halvorsen, 2008). Målsettingen med et fokusgruppeintervju er en ikke-hierarkisk forskningskontekst der forskerens påvirkning på deltakerne begrenses (Brown & Clarke, 2014). En kritikk mot metoden er at datatilfanget kan være influert av gruppedynamikken, og at denne dynamikken både kan fremme og legge bånd på den åpne diskusjonen (Halvorsen, 2008).

Vi anvendte en semistrukturert intervjuguide tilsvarende den fra første delstudie i forskningsprosjektet. Hovedspørsmålene omhandlet hvilken kunnskap og kompetanse deltakerne anså som relevant for å utføre sine arbeidsoppgaver i Nav, betydningen av egen utdanning for å utføre arbeidsoppgavene, opplevelse av arbeidsplasslæring i Nav og møte med Nav som arbeidsplass. Vi rekrutterte deltakerne fra ti ulike Nav-kontor: syv kontor fra en større bykommune og tre fra mindre kommuner. Kontorene varierte i størrelse og befolkningsgrunnlag. Målgruppen var Nav-ansatte med inntil fem års ansettelsestid i Nav,

og de var ikke en del av kontorets ledelse, hadde regelmessig brukerkontakt og var ikke sosionomutdannet. Totalt 43 Nav-ansatte deltok i studien, derav 30 statsansatte og 13 kommunalt ansatte, 32 kvinner og 11 menn. Deltakerne var jevnt fordelt på syv fokusgruppeintervju.

Deltakerne fylte ut et skjema med opplysninger om alder, utdanning, arbeidssted og arbeids- og oppgaveområde. Deltakerne i studien hadde gjennomgående høy utdanning: 26 med mastergrad, åtte med bachelorgrad og videreutdanning, syv med bachelorgrad og to med lavere utdanning. Blant de 26 deltakerne med mastergrad var 23 ansatt på statlig side.

Tabell 1. Deltakernes utdanningsnivå

Utdanningsnivå	Antall	Statlig ansatte	Kommunalt ansatte
Mastergrad / hovedfag	26	23	3
Bachelorgrad m/videreutdanning	8	5	3
Bachelorgrad	7	2	5
Annet	2	0	2
Totalt	43	30	13

For 25 av deltakerne var hovedoppgaven arbeidsaktivering, forstått som brukerbistand rettet mot arbeid og aktivering. Åtte av deltakerne hadde oppfølgingsarbeid i kommunal regi rettet mot økonomisk saksbehandling, kvalifiseringsprogram, rusbehandling, psykiske helse-tjenester, flyktningtjenester og booppfølging som hovedoppgave. Åtte andre deltakere hadde oppfølging i statlig regi innen saksbehandling av sykepenges og arbeidsavklaringspenger som hovedoppgave. To deltakere hadde sine hovedoppgaver innen administrative tjenester og publikumsmottak.

Tabell 2. Deltakernes arbeidsoppgaver

Hovedarbeidsoppgave	Antall
Oppfølging mot arbeid	25
Oppfølging/saksbehandling sykepenges, AAP, andre velferdsytelser	8
Oppfølging/saksbehandling sosialtjeneste, rus- og psykisk helse	8
Annet	2

De 43 deltakerne fordelte seg på 26 ulike disiplin- og profesjonsutdanninger der juss, arbeids- og organisasjonspsykologi og administrasjons- og organisasjonsvitenskap var de mest sentrale.

Tabell 3. Fordeling på utdanningsbakgrunn

Disiplinfag	Antall	Profesjons- og semiprofesjonsfag	Antall	Lavere utdanning	Antall
Mastergrad i arbeids- og organisasjonspsykologi	4	Mastergrad i rettsvitenskap/juss	5	Administrasjon- og økonomifag	2
Mastergrad i administrasjons- og organisasjonsvitenskap	4	Bachelorgrad i sykepleie	1		
Mastergrad i samfunnsøkonomi	2	Bachelorgrad i fysioterapi	1		
Mastergrad i sosiologi	2	Bachelorgrad i vernepleie	1		
Mastergrad sammenlignende politikk	2	Bachelorgrad i arbeidspsykologi	1		
Mastergrad i filosofi	1	Bachelorgrad i førskolelærer	1		
Mastergrad i europastudier	1	Pedagog/realfagslærer/ allmennlærer	2		
Mastergrad i kunsthistorie	1				
Mastergrad i helsefremmende arbeid	1				
Mastergrad i medievitenskap	1				
Mastergrad i historie	1				
Mastergrad i religionsvitenskap	1				
Mastergrad i narkotika- og alkoholinnsetser	1				
Mastergrad i psykologi	1				
Bachelorgrad i HR	1				
Bachelorgrad i språk	1				
Bachelorgrad i markedsføring	2				
Bachelorgrad i økonomi- og administrasjonsvitenskap	1				
Bachelorgrad i social science	1				
Totalt:	29	Totalt:	12	Totalt:	2

Forskningsprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og forankret på fylkesnivå og kommunalt nivå i Nav (nr. NSD godkjenning: 496435). Data i prosjektet ble samlet inn i 2019. Fokusgruppeintervjuene varte i to timer og ble avholdt ved ulike Nav-kontor. Prosjektlederen var moderator, og begge medforfatterne deltok i intervjuene, men ikke samtidig. Lyddopptak av intervjuene ble transkribert verbatim.

Vi analyserte dataene med utgangspunkt i en deskriptiv tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2006). Her identifiseres, analyseres og rapporteres mønstre i det innsamlede datamaterialet under forståelsen av at de fremtredende mønstrene er sosialt konstruerte (Braun & Clarke, 2006). Forskerne er sosionomer og har arbeidserfaring fra kommunal sosialtjeneste og Nav, men er i dag vitenskapelig ansatte i høyskole- og universitetssektoren. Vår bakgrunn og erfaring kan ha påvirket valget og utformingen av forskningsdesign, analyse og tolkning av data. Kjennskap til feltet kan frembringe relevante spørsmål, men domenekunnskap kan også føre til at spørsmål ikke blir stilt grunnet en antakelse om at området er allmenkjent. Innspill til intervjuguiden ble derfor innhentet fra kommunal og statlig side i Nav.

Forskerne har vært sammen om stegene i analyseprosessen, noe som anses å styrke troverdigheten og samstemtheten (Eines & Thylen, 2012). Analyser med penn og papir og Nvivo-11 er brukt for å kategorisere materialet. Datamaterialet består av 14 timer lydopptak og 175 sider transkribert intervjumateriale og kan betegnes som rikt. I første trinn i analyseprosessen foretok vi en deskriptiv tematisering basert på sentrale spørsmål i intervjuguiden. Vi identifiserte to hovedtema: 1) Kunnskap og kompetanse deltakerne opplever som relevant for å utføre deres arbeidsoppgaver i Nav og 2) Kunnskap og kompetanse deltakerne vurderer som relevant fra egen utdanning. Ved andre trinn i analyseprosessen gikk forskerne dypere inn i hovedtemaene og kom frem til fire tematiske kategorier: 1) Å være et godt menneske, 2) Å ha studert, 3) Å lære i Nav og 4) Vi snakker ikke om utdanning her. Videre arbeid med underkategoriene førte oss ved tredje trinn i analyseprosessen til følgende overordnede tematiske kategorier: 1) Utdanningens betydning, 2) Å ha studert, 3) Kompetanseheving i Nav og 4) Medmenneskelighet som kvalifikasjonsgrunnlag.

Funn

Utdanningens betydning

De Nav-ansatte i denne studien har høy utdanning. Av 43 deltakere er 41 høyskole- og universitetsutdannede, fordelt på 26 ulike utdanningsbakgrunner innen disiplinfag (29 deltakere) og profesjonsutdanning (tolv deltakere). Den høye utdanningen gir grunn til å anta at de er godt kvalifisert for arbeidslivet. Deltakerne beskriver arbeidsoppgavene i Nav som komplekse, og som nyansatte ble de overrasket over det selvstendige handlingsrommet de ble gitt i møte med brukerne. Også graden av makt og ansvar som ble tillagt veilederrollen, var overveldende. På spørsmål om de opplever å få brukt sin egen utdanning i arbeidet, beskriver flere deltakere blant annet et misforhold mellom den utdanningsbakgrunnen de besitter, og det ansvaret de blir gitt med hensyn til å utføre fagspesifikke vurderinger og beslutninger. Noen opplever at dette misforholdet er krevende i starten, men at de etter hvert klarer å håndtere det bedre. En av våre informanter, med utdanning fra et humanistisk disiplinfag, uttrykker det på følgende måte:

Jeg gjør jo, og det er jo paradokset i Nav, at jeg har en helt annen utdanning, men jeg gjør også juridiske og medisinske vurderinger av mennesker, og det er litt krevende i starten, men det er noe man må sette seg inn i, og det syns jeg er interessant. (6:2)

Flere av deltakerne uttrykker også at manglende forkunnskaper om og forståelse for Nav som velferdsorganisasjon og Navs tjenestefelt var problematisk:

Altså, jeg visste jo nesten ingenting da jeg begynte, visste ikke engang hva arbeidsavklaringspenger var eller helt konkret det med regelverk og folketrygdloven og alle de tingene. Det var en bratt læringskurve, men så tror jeg at jeg føler jeg kan det bedre nå når jeg har vært der i tre og et halvt år. Altså jeg er på ingen måte utlært, og det er mange ting jeg fortsatt ikke kan. (5:7)

Å ha studert

Til tross for at deltakerne i vår studie ikke anser den fagspesifikke delen av sin egen utdanning som betydningsfull for å utføre arbeidsoppgavene i Nav, uttrykker de gjennomgående at det å ha studert i seg selv er et gode. Gjennom utdanning har de tilegnet seg evne til å ta til seg kunnskap, reflektere og analysere på et høyere nivå samt å innhente, strukturere og prosessere store mengder informasjon.

Generelt så blir det kanskje det at utdanningen gjør deg veldig dreven både med informasjon og lesing og skriving og altså man samler informasjon fort og man er vant til å få ut viktige poeng og så skrive det ned kjapt. Det er på en måte en viss effektivitet i det. Og så er det det at man får analytisk tenkemåte. (3:5)

Enkelte av deltakerne nedtoner likevel betydningen av høyere utdanning for å utføre arbeidsoppgavene i Nav. En av dem uttrykker det på følgende måte: «Jeg tenker at enhver person som har gått videregående og har greie karakterer, vil kunne jobbe i Nav» (2:6). Andre vektlegger betydningen av ulike kompetanseområder og skulle gjerne hatt bedre kompetanse på noen felt. Spesielt uttrykt er savnet etter relevant kompetanse i forbindelse med brukermøter og veiledning. Usikkerhet rundt egen kompetanse skaper tvil om den veiledningen som blir gitt:

Jeg savner å vite om den veiledningen jeg gir, om den er riktig eller ikke, for jeg går jo bare litt fra instinkt jeg, da, sant, og jeg har jo innimellom oppfølging av folk med ganske store problemer med helse og rus, og jeg følger dem inn til neste instans eller neste system da, og da også er det jo litt sånn prøving i forhold til om jeg kommer dit jeg vil, sant, og så har jo det gått veldig bra, men om det er helt riktig å gjøre det sånn, det vet jeg ikke. (4:5)

Kompetanseheving i Nav

Deltakerne i fokusgruppeintervjuene beskriver at utdanningsbakgrunn er et lite omtalt tema blant de ansatte ved Nav-kontorene. Heller ikke de lokale Nav-lederne synes, ifølge våre deltakere, å rette søkelys mot og ta i bruk den kompetansen som ligger i de ansattes utdanningsbakgrunn. Det er arbeidsplasslæring internt i Nav som prioriteres, noe følgende sitat illustrerer:

Det er ikke utdanningsbakgrunnen som blir førende, og vi har ikke reindyrkede stillinger basert på utdanningsbakgrunn, heller tvert imot er det hevet vekk, og så skal man da spesialisere seg på veiledning og generell markedskompetanse og sette sammen en del komplekse ting og så få effekt ut av det overfor den brukeren eller arbeidsgiveren eller samarbeidspartneren vi skal hjelpe. (1:4)

Deltakerne i vår studie gir gjennomgående uttrykk for at de har tilegnet seg kompetanse til å utføre sine arbeidsoppgaver etter at de begynte å arbeide i Nav, blant annet ved hjelp av arbeidsplasslæring og ulike kurstilbud. Likevel har de erfart varierende kvalitet på den interne arbeidsplasslæringen. Innholdet i opplæringsprogrammet «Ny i Nav» beskrives som relevant og nyttig. Samtidig forteller flere av deltakerne at opplæringen ofte kom for sent: «Jeg skulle ønske Ny i Nav kom når du var ny i Nav (latter), ikke et halvt til ett år etter at du har jobbet der» (6.6). For noen av dem som ventet lenge, var det ikke lenger relevant å gjennomføre kursene. Mange savnet også informasjon fra ledelsen om at «Ny i Nav» fantes.

Jeg ante ikke at de kursene fantes, men jeg fant de selv da for jeg tittet på Nav og sånt, så hadde det ikke vært for at jeg gikk til lederen min og sa at jeg vil ha disse kursene her så vet jeg ikke, men da fikk jeg dem, men på det kontoret jeg har nå, der er det obligatorisk for alle ansatte. (1:7)

Skulder-ved-skulder-opplæring og et godt arbeidsmiljø med høy toleranse for å spørre hverandre til råds ser ut til å være det som har hatt størst betydning for den interne kompetanseøkningen til deltakerne i vår studie. Også mentor- og fadderordninger hvor en erfaren ansatt får ansvar for å gi opplæring og å følge opp en nyansatt, blir positivt omtalt.

Medmenneskelighet som kvalifikasjonsgrunnlag

Å være et godt medmenneske blir av deltakerne beskrevet som en sentral kompetanse. Mange vektet også denne egenskapen tyngre enn det å ha fagspesifikk utdanning. De Nav-ansatte relaterer det å være et godt medmenneske til ulike personlige egenskaper, livserfaring og det å være «riktig type person» for jobben.

Det handler ikke som sagt så veldig mye om den utdanningen som vi har, men litt mer at man må være riktig type person, at det går liksom på de personlige egenskapene, at de blir veldig viktige. (2:5)

Deltakerne i vår studie vektlegger også emosjonelle egenskaper og evne til relasjonsbygging. Å skape en god relasjon til bruker, fremstilles som en forutsetning for å «nå inn til» og «forstå» den enkelte tjenestemottaker. Egenskaper som empati, interesse, å være flink med mennesker og det å være et godt medmenneske fremheves som særlig relevant for deltakernes mange brukermøter. Det uttrykkes at «noe av det aller viktigste for å flytte de vanskelige sakene videre, er å være god på mellommenneskelige relasjoner». (1:1)

Diskusjon

Med utgangspunkt i studiens problemstilling; «Hvordan vektlegger Nav-ansatte med ulik utdanningsbakgrunn betydningen av egen utdanning for utførelse av arbeidsoppgaver i Nav?», vil diskusjonen bli strukturert etter følgende tema: 1) Kompetansemangfold og generisk kompetanse i Nav 2) Vektlegging av intern opplæring i Nav 3) Kompetanseutvikling i Nav.

Kompetansemangfold og generisk kompetanse i Nav

Utdanningsmangfoldet i Nav kan være et uttrykk for at man ved nyrekruttering til Nav primært vektlegger høyere utdanning, gjerne på masternivå (Andreassen, 2017). Denne praksisen kan tolkes som tiltro til generisk kompetanse, en kompetanse som strekker seg på tvers av ulike kompetansefelt (Kearns, 2001). Det kan også være denne type kompetanse våre deltakere refererer til når de positivt omtaler relevansen av «det å ha studert». De uttrykker at de gjennom utdanningen har tilegnet seg evne til å lære og å anvende analytisk og kritisk tenkning samt å innhente, prosessere og videreformidle store mengder informasjon. Vektlegging av generisk kompetanse kommer også til uttrykk i Navs stillingsutlysninger der motakelighet for intern læring og sosialisering, tilpassningsdyktighet, et positivt menneskesyn og løsningsorientering er fremtredende (Fossestøl et al., 2020; Andreassen, 2017).

Veiledere i Nav arbeider innen et komplekst arbeidsfelt i stadig endring. Arbeidsoppgavene krever alt fra juridisk og prosedural kompetanse til samtale- og veiledningsteknikker (Schieffloe et al., 2022). Det er derfor grunn til å anta at generiske ferdigheter, som er anvendbare i møte med et vidt sett av oppgaver og i ulike kontekster, kan være hensiktsmessige for arbeidet i Nav. Denne type ferdigheter kan også fremstå som et minste felles multiplum som de Nav-ansatte kan enes om, gitt de ulike fagbakgrunnene de besitter. Slik kan generisk kompetanse gi en felles referanseramme til veilederrollen i Nav. Våre deltakere fremhever relasjonell og emosjonell kompetanse som sentralt for å utføre arbeidsoppgavene i Nav. Dette funnet kan også forstås innenfor den utvidede formen for generisk kompetanse, som inkluderer relasjonelle og emosjonelle ferdigheter (Kearns, 2001). Deltakerne beskriver disse ferdighetene som det å «være rett person for jobben», og kompetansen knyttes til personlige egenskaper og livserfaring. Rønnestad (2008) viser til at dette ikke nødvendigvis er ferdighe-

ter som har sitt utspring i personlige egenskaper og livserfaring, men at det også kan tilegnes og øves opp gjennom utdanningssystemet.

Deltakerne i vår studie vektlegger i liten grad betydningen av den fagspesifikke delen av sin egen utdanning og løfter i større grad frem de generiske ferdighetene utdanningene har bidratt til. Dette kan samsvare med synet på utdanning som en sertifisering til yrkeslivet, og ikke som en forutsetning for kompetent yrkesutførelse (Smeby, 2008). Noen av våre deltakere påpeker også manglende relevans av sin utdanning mer generelt og reiser tvil om behovet for høyere utdanning for å kunne utføre arbeidsoppgaver i Nav. Sistnevnte uttalelser kan blant annet forstås i lys av Collins' (2019) argumentasjon om at utdanning ikke bidrar til yrkesrelevant kompetanse på et høyt nivå. Uttalelsene kan også være et uttrykk for enkelte deltakers syn på arbeidsoppgavene i Nav, og at disse ikke er særlig krevende. En slik forståelse taler imidlertid mot den kollektivt meningsbærende stemmen i fokusgruppeintervjuene, som vektlegger kompleksiteten i arbeidsoppgavene og det store ansvaret mange deltakere opplevde som nyansatte i Nav.

I litteraturen omtales generiske ferdigheter som relevante for et fremtidig arbeidsmarked (Kearns, 2001; World Economic Forum, 2016). Her fremstilles imidlertid generiske ferdigheter som supplement til, og ikke som erstatning for, kravet om økt faglig spesialisering. Generiske ferdigheter kan også være vanskelig å måle (Smeby, 2008). Det er derfor usikkert om, og på hvilken måte, de generiske egenskapene til våre deltakere kvalifiserer for å utføre konkrete arbeidsoppgaver i Nav. Slik er det også uvisst hvorvidt Navs rekrutteringspolitikk faktisk bidrar til at organisasjonen får tilført det den søker, og om generisk kompetanse alene er tilstrekkelig for å kunne utføre tjenester i Nav.

Vektlegging av intern opplæring i Nav

Nav ansetter medarbeidere med høy utdanning innen en rekke fag og har som ambisjon å lære dem opp i det som for mange er ukjente kompetanseområder innen blant annet veiledning, saksbehandling, informasjons- og kommunikasjonsteknologi og arbeidsmarked. Deltakerne i denne studien vektlegger arbeidsplasslæring som relevant for å utvikle nødvendig kunnskap og kompetanse, og for mange fungerer ulike arenaer for arbeidsplasslæring godt. Våre funn viser imidlertid at gjennomføringen av arbeidsplasslæring ikke alltid er tilstrekkelig strukturert. Kursopplæringen «Ny i Nav» ble noen steder bare tilbudt til fast ansatte. Andre deltakere måtte selv finne ut at kursene eksisterte. Tilrettelegging for kursdeltakelse kunne også være et problem, da det ikke alltid ble ryddet tid for den ansatte til å gå på kurs, jf. Schiefloe et al. (2022).

Arbeidsplasslæring kan være forenlig med teori knyttet til kontekstlæring eller læring i fellesskap (Lave & Wenger, 1991). I vår kontekst blir Nav den reelle læringsarenaen, og faglig kunnskap og kompetanse tilegnet gjennom utdanningssystemet, kan bli underordnet. Ifølge Wenger (1998) tar det tid for en nyansatt å oppleve jobbmestring og å bli innlemmet i et praksisfellesskap der man skal forhandle om mening, rolle og posisjon. Gitt mangfoldet av utdanningsbakgrunner og den kompleksiteten i arbeidsoppgavene som våre deltakere beskriver, er det grunn til å anta at dette er spesielt krevende for nyansatte i Nav. De ulike utdanningsbakgrunnene i Nav kan imidlertid forstås som kommunikasjonsflater for samhandling og utvikling (Wenger, 1998; Hagland & Solvang, 2017). Det å lære i praksisfellesskap er likevel ikke noe som automatisk skjer når man plasserer ansatte med ulik kompetanse sammen. For å danne et lærende fellesskap kan det med utgangspunkt i Wengers (1998) teori stilles spørsmål om det kan være hensiktsmessig med en viss grad av felles historie, verdigrunnlag og engasjement samt kunnskap om hva de andre vet, hva de kan, og hvordan den enkelte kan bidra til virksomheten. Våre deltakere beskriver en arbeidshverdag der de ofte ikke vet

hvilken utdanningsbakgrunn kollegaene har. Samarbeid mellom kollegaer initieres også i liten grad på bakgrunn av de ansattes utdanningsbakgrunn. Denne praksisen kan føre til at Nav i større grad danner det Wenger (1998) kaller forbundne praksiser, der fellesskapene eksisterer side om side. En slik praksis kan også gjøre det mer utfordrende å utnytte organisasjonens tverrfaglige utdanningskompetanse.

Kompetanseutvikling i Nav

Ansatte uten utdanning rettet mot forvaltningsarbeid og brukeroppfølgning antas i større grad enn andre å ha behov for en grunnopplæring for å utføre sine arbeidsoppgaver. Det kan bety et større behov for ressurser til internopplæring enn om de ansatte allerede hadde denne typen kompetanse fra sin utdanning. Deltakerne i vår studie stiller i liten grad spørsmål ved Navs bruk av ressurser på opplæring av nyansatte med høy utdanning, som dem selv. De etterlyser imidlertid opplæring innen veiledning og brukeroppfølgning og økt struktur rundt Navs arbeidsplasslæring. Et eksempel er et bedre system rundt deltakelse på kursene som inngår i kursbolken «Ny i Nav». Arbeidsplasslæring kan fremstå som tilfeldig dersom organisasjonen delvis overlater til den nyansatte å være ansvarlig for sin egen kompetanseutvikling, slik noen av våre deltakere har erfart. Sett i lys av at man i Nav forventer at det kan ta flere år før en veileder opplever trygghet i veilederrollen (Schiefløe et al., 2022), fremstår strukturert arbeidsplasslæring som sentralt.

At Nav i liten grad vektlegger betydningen av fagspesifikk utdanning i sine strategidokumenter på kunnskaps- og kompetansefeltet og i sine stillingsutlysninger (jfr. tidligere referanse), skiller seg fra kunnskaps- og kompetansestrategier på andre sammenlignbare velferdsfelt. I Navs strategiske føringer vektlegges betydningen av kompetente medarbeidere, nødvendig kompetanse for å utføre arbeidsoppgavene og hvordan Nav skal innhente og forvalte ny kunnskap og kompetanse. Rekruttering av og bruk av utdanningskompetanse blir ikke direkte omtalt i disse dokumentene: Kunnskapsstrategi i Nav 2013–2020 (Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2013a); Kompetansestrategi for Nav 2013–2020 (Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2013b); Meld. St. 33 (2015–2016); FoU-plan for Nav 2021–2025 (Nav, 2021). Strategiene gir også få konkrete forventninger til utdanningsinstitusjonene når det gjelder å sørge for relevant fagspesifikk kompetanse for Nav-feltet. Sammenlignet med Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet (2018–2024) «Mer kunnskap – bedre barnevern» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017) er denne forskjellen påtagelig. Her presiseres det at dagens utdanningstilbud ikke er godt nok, og at gode utdanninger er nødvendig for å sikre riktig kompetanse i utrednings- og tiltaksarbeidet i barnevernet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017). Strategien beskriver videre hvordan utdanningssystemet bør organiseres og finansieres for å imøtekomme de nødvendige kunnskapskravene innen barnevernssektoren. Også i Kunnskapsdepartementets strategi for læreryrket, «Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene» (Kunnskapsdepartementet, 2017) – fremhever regjeringen økt kompetanse gjennom utdanningssystemet som den beste løsningen for å øke lærernes kompetansenivå. Denne ulikheten i strategisk tilnærming til kompetansefeltet kan være interessant å se nærmere på i fremtidig utvikling av Nav som kunnskapsaktør.

Avslutning

Fra Nav ble etablert i 2006, har utdanningsnivået økt. Funn i vår studie viser at de Nav-ansatte i liten grad vektlegger betydningen av fagspesifikk utdanning, men at generisk kompetanse, tilegnet via utdanningssystemet, er relevant for å utføre arbeidsoppgavene i Nav. Personlig egnethet for jobben blir også vektlagt. I tillegg omtales arbeidsplassopplæring som positivt, men deltakerne etterlyser at Nav-kontorene vektlegger og strukturerer denne opplæringen bedre. Sammenlignet med kunnskaps- og kompetansestrategier i andre velferdstjenester stiller Nav få krav til rekruttering av type fagspesifikk kompetanse. Basert på funnene i vår studie ser vi behov for mer forskning på kunnskap og kompetanse for utførelse av arbeidsoppgaver i Nav og på grunnlaget for rekrutteringsstrategier i Nav.

Referanser

- Andreassen, T.A. (2017). I S. Mausestøl & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140–151). Universitetsforlaget.
- Arbeids- og velferdsdirektoratet (2013a). *Kunnskapsstrategi i NAV (2013–2020)*. Arbeids- og velferdsdirektoratet.
- Arbeids- og velferdsdirektoratet (2013b). *Kompetansestrategi for NAV (2013–2020)*. Arbeids- og velferdsdirektoratet.
- Arbeids- og velferdsdepartementet (2021). *Tildelingsbrev til Arbeids- og velferdsdirektoratet for 2021*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ccfdb1de77a04e41ad4989825a70e315/tildelingsbrev-til-arbeids-og-velferdsdirektoratet-med-vedlegg-pdf.pdf>
- Arbeids- og velferdsdirektoratet (2022). *Årsrapport 2021*. Arbeids- og velferdsdirektoratet. [file:///C:/Users/buna/Downloads/Aarsrapport%202021%20NAV%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/buna/Downloads/Aarsrapport%202021%20NAV%20(1).pdf)
- Barne- og likestillingsdepartementet (2017). *Mer kunnskap – bedre barnevern. Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet 2018–2024*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/6e31905299774f5681d57311e284d519/bedre-barnevern.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2014). *Successful Qualitative research*. SAGE.
- Collins, R. (2019). *The credential Society: An historical Sociology of Education and Stratification*. Columbia University Press. Originally published in 1979 by Academic Press, Inc.
- Eines, T.F. & Thylen, I. (2012). Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode – med fokus på pårørende som informanter. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 8(1), 94–107. <https://doi.org/10.7557/14.2334>
- Erlien, T.H. (2017). Nav-reformen som politisk prosjekt. Bedre enn sitt rykte, men dømt til å mislykkes? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 34(4), 366–378. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2017-04-04>
- Fossestøl, K., Breit, E., Andreassen, T.A. & Klemsdal, L. (2015). Managing institutional complexity in public sector reform: hybridization in front-line service organizations. *Public Administration*, 93(2), 290–306. <https://doi.org/10.1111/padm.12144>
- Fossestøl, K., Breit, E. & Borg, E. (2016). Hvorfor lykkes ikke Nav-kontorene med å jobbe mer arbeidsrettet? *Søkelys på arbeidslivet*, 33(01–02), 5–23. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2016-01-02-01>
- Fossestøl, K., Borg, E. & Breit, E. (2020). Nav i en ny tid? En evaluering av hvordan retningsvalgene i Stortingsmelding 33 implementeres på Nav-kontorene. AFI Rapport;2020:09. OsloMet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6471>

- Gilje, N. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (s. 21–32). Universitetsforlaget.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P. & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research high degrees. *Higher education research and development*, 23(3), 375–388. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235454>
- Hagland, H. & Solvang, P.K. (2017). Kvalifisering til tverrprofesjonell praksis. I S. Mausethagen, & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 83–93). Universitetsforlaget
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet*. 5. utg. Cappelen Forlag.
- Helgøy, I., Kildal, N. & Nilssen, E. (2013). Utviklingen av en arbeidsrettet spesialistrolle i Nav. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 16(3), 141–156.
- Henriksen, Ø. (2016). Yrkesfeltets kompetansebehov og BSV-utdanningene. *Fontene forskning*, 9(2), 40–53. <https://fonteneforskning.no/forskningsartikler/yrkesfeltets-kompetansebehov-og-bsvutdanningene-6.19.466601.7209a74ab2>
- Kearns, P. (2001). Generic skills for the new economy – review of research. *National Center for Vocational Education Research, Adelaide*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Larsen, A.K., Voll, I. & Tysnes, I.B. (2017). Å bli del av et praksissamfunn. *Fontene Forskning*, 10(2). <https://fonteneforskning.no/pdf-15.62543.0.3.0a259b4927>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Meld. St. 9 (2006–2007). *Arbeid, velferd og inkludering*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 33 (2015–2016). *NAV i en ny tid – for arbeid og aktivitet*. Arbeids- og sosialdepartementet.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Nav (2021). *FoU-plan for NAV (2021–2025)*. Nav.
- Rønnestad, M.H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–292). Universitetsforlaget.
- Sadeghi, T. (2019). Associations between workplace learning patterns, social support and perceived competency. *Human Resource Development International*, 23(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1627512>
- Sadeghi, T. (2020). *The occupational context of activation work: the relative role of educational and workplace qualification and socialisation*. OsloMet Avhandling 2020 nr. 30. Oslo Metropolitan University. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/716/233>
- Schiefloe, P.M., Standal, M.I., Tilset, H.D., Gjørund, G. & Munoz, L.L. (2022). *Læringspraksis og læringskultur i Nav – Arbeids- og tjenestelinjen*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Læringspraksis-og-læringskultur-i-NAV-2022-WEB.pdf>
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. & Mausethagen, S. (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». I *Utdanning 2011. Statistiske analyser*. Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/7_kvalifisering.pdf
- Smeby, J.-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–19). Universitetsforlaget.
- St.prp. nr. 46 (2004–2005). *Ny arbeids- og velferdsforvaltning*. Arbeids- og sosialdepartementet.

- Tham, P. & Lynch, D. (2020). Perhaps I should be working with potted plants or standing at the fish counter instead? Newly educated social workers' reflections on their first years in practice. *European Journal of Social Work*, 24(3), 541–553. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1760793>
- Terum, L.I. & Sadeghi, T. (2019). *Medarbeidernes kompetanse ved NAV-kontorene. Endringer i utdanningsbakgrunn, læring på arbeidsplassen og kompetanse, 2011–2018*. Skriftserie 2019/6. OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/641/158>
- Wenger, E. (1998). *Praksisfællesskaber*. Cambridge University Press.
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment. Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Report. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Øverlid, B. (2018). Profesjonsidentitetens vilkår. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 103–118. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-02>