



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for barnevern og sosialt arbeid

Kompetent nok til å utøve sosialt arbeid i NAV?

En undersøkelse om hvordan sosionomer opplever sin utdanning som utgangspunkt for yrkesutøvelsen.

Anne Charlotte Solheim

Masteroppgave i sosialt arbeid (45 studiepoeng), juni 2019



Sammendrag

Undersøkelsens formål var å utforske hvordan sosionomer i NAV opplever sin grunnutdanning som utgangspunkt for yrkesutøvelsen.

Undersøkelsen ble gjennomført ved bruk av metodetriangulering, gjennom å kombinere to separate delundersøkelser: En kvantitativ spørreundersøkelse som ble besvart av 53 sosionomer på lokale NAV-kontor i Troms og Finnmark, samt en kvalitativ undersøkelse som besto av åtte semistrukturerte intervjuer, hvor respondentene ble rekruttert fra samme utvalget som den kvantitative undersøkelsen. Begge delundersøkelsene ble gjennomført parallelt. I tillegg sammenlignes deler av den kvantitative undersøkelsen med en tidligere gjennomført kvantitativ undersøkelse: StudData-undersøkelsen.

Hovedvekten i oppgaven ble lagt på de kvalitative funn, for å få dybdeinformasjon. De kvantitative funn viser omfanget og generelle trender. Sentrale funn i undersøkelsen er at sosionomer i ulik grad opplever å ha tilegnet seg god nok kompetanse for arbeidet i NAV gjennom grunnutdanningen. Noen respondenter fortalte om et praksissjokk når de som nyutdannet begynner i yrkesutøvelsen. Andre funn indikerer manglende teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter for arbeidet i NAV. Imidlertid viser også flere funn at sosionomene er fornøyd med sin grunnutdanning og anser den som viktig for yrket. De forteller om et helhetssyn, som bidro til at de utøver yrket med både en faglig trygghet og kritisk refleksjon over egen yrkesutøvelse.

Nøkkelord: sosionom, NAV, profesjonell kompetanse, generalistutdanning, generalister, helhetssyn, praksissjokk, StudData

Forord

Det er ikke alltid den enkleste veien som gir mest læring: Å ta en fulltidsmaster ved siden av en fulltidsjobb har vært både utfordrende og lærerik. Jeg har lært å strukturere tiden bedre, og jeg har også blitt bevisst på å ikke ta for gitt privilegiet til å kunne bruke store deler av helgene og ettermiddagene til dette prosjektet. I denne anledningen er jeg utrolig takknemlig for alt støtten jeg har fått: Tusen takk til min mann Benny, som har stått på for våre fire barn, og til mamma, som ofte har reist hit fra Tyskland for å passe barna og hjelpe til, når jeg har vært alene med de. Tusen takk også til både venner og gode kollegaer, slik som Marit Hansen, som har heiet på meg underveis og aldri mistet troen.

Jeg vil spesielt takke min engasjerte veileder Walter Schönfelder, som har lært meg så mye. Takk for at du alltid har tatt deg tid til å lese det jeg har skrevet så raskt, og for at du alltid har gitt meg konstruktiv tilbakemelding. Jeg vil også takke Thomas Johansen, som jeg kunne rådføre meg med når det gjaldt kvantitative spørsmål «beyond» det vi lærte i metodekurset. Takk til kontornaboen min Kjell Olsen, som har alltid svart med et smil, hvis jeg hadde noen plutselige spørsmål.

Takk til både informasjonsrådgiveren i NAV Finnmark og kommunikasjonsrådgiveren i NAV Troms, for at dere bidro med kontaktinformasjon til alle NAV lederne. Takk også til alle NAV lederne, som bidro både med oversikt over ansatte med sosionombakgrunn, og som ga meg tillatelse til å kontakte disse. Men aller mest vil jeg takke alle som har respondert i denne undersøkelsen – dere har gitt meg innsikt i deres opplevelser og uten dere ville dette prosjektet ikke kunnet blitt til.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	NAVs historikk og samfunnsmandat	2
1.2	NAVs kompetansebehov og sosionomer i NAV	3
1.3	Tidligere undersøkelser	4
2	Teori	7
2.1	Kompetansebegrepet	7
2.1.1	Profesjonell kompetanse	7
2.1.2	Profesjonell kompetanse i sosionomutdanningen	8
2.2	Generalistutdanning og generalister	12
2.3	Helhetssynet.....	14
2.4	Praksissjokket	14
3	Metode	16
3.1	Valg av metode: Metodetriangulering	16
3.2	Utvalg av respondenter	17
3.3	Semistrukturerte intervjuer	19
3.3.1	Utforming av intervjuguide	19
3.3.2	Datainnsamling og -analyse	19
3.4	Spørreskjema	20
3.4.1	Utforming av spørreskjema	20
3.4.2	Datainnsamling og -analyse	23
3.5	Validitet og reliabilitet.....	24
3.6	Etikk.....	25
4	Presentasjon og diskusjon av funn	28
4.1	Profesjonell kompetanse – funn fra intervjuene	28
4.1.1	Teoretiske kunnskaper.....	28

4.1.2	Yrkesspesifikke ferdigheter.....	35
4.1.3	Personlig kompetanse.....	41
4.2	Generalistutdanning og generalister – funn fra intervjuene	48
4.3	Helhetssynet – funn fra intervjuene.....	50
4.4	Praksissjokket – funn fra intervjuene	55
4.5	Viktig med sosionomutdanningen – funn fra intervjuene	58
4.6	Funn fra spørreundersøkelsen.....	62
4.6.1	Presentasjon av funn: Univariat analyse	62
4.6.2	Presentasjon av funn: Bivariat analyse.....	69
4.6.3	Diskusjon av funn fra spørreundersøkelsen og StudData	71
4.7	Sammenlignende diskusjon	73
5	Avslutning	75
5.1	Oppsummering	75
5.2	Begrensninger ved egen undersøkelse.....	76
5.3	Avsluttende betraktninger.....	76
	Referanseliste.....	78
	Vedlegg 1: Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD	
	Vedlegg 2: Bekreftelse fra NSD på endringsmelding	
	Vedlegg 3: Spørreundersøkelse	
	Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeerklæring	
	Vedlegg 5: Semistrukturert intervjuguide	
	Vedlegg 6: Frekvensfordelinger (rådata) StudData, panel 2, fase 4	

Tabelliste

Tabell 1: Hvor lenge har du jobbet i NAV?	62
Tabell 2: Hvilket år fullførte du din grunnutdanning?	63
Tabell 3: Hvor fornøyd er du med din grunnutdanning?	63
Tabell 4: I hvilken grad mener du å ha følgende kompetanse?.....	64
Tabell 5: I hvilken grad har du tilegnet deg følgende typer kompetanse gjennom grunnutdanningen?	65
Tabell 6: Hvis du hadde vært igjen på starten av din karriere, ville du ha valgt samme utdanning?	66
Tabell 7: I hvilken grad vil du si at utdanningen din har vært et godt utgangspunkt for å utføre dine arbeidsoppgaver i NAV?	66
Tabell 8: Variabeloversikt.....	68
Tabell 9: StudData-undersøkelse, Means & Standard Deviations	68
Tabell 10: Min undersøkelse, Means & Standard Deviations.....	68
Tabell 11: T-test for variabelen "Hvor fornøyd er du med din grunnutdanning?" kontrollert for gruppene StudData og min undersøkelse	69
Tabell 12: T-tester for resterende variablene som er signifikante på 1%-signifikansnivå, kontrollert for gruppene StudData og min undersøkelse	70
Tabell 13: T-tester for variabler som er signifikante på 5%-signifikansnivå, kontrollert for gruppene StudData og min undersøkelse	71
Tabell 14: Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av denne utdanningen, hvor fornøyd vil du da si at du er?	92
Tabell 15: Her er noen spørsmål om hvordan du opplever din faglige kompetanse	92
Tabell 16: I hvilken grad opplever du at du har følgende former for kompetanse?	93

Figurliste

Figur 1: NAVs oppgaver og utfordringer.....	3
---	---

1 Innledning

Historisk sett har sosionomutdanningen hatt et tydelig fokus på praksisfeltet, mens det i det siste tiårene har skjedd en utvikling mot en økende akademisering av utdanningen (Smeby, 2008; Smeby & Mausestagen, 2011). Det påpekes at sosionomutdanningen er for teoretisk, samt at dette vanskeliggjør overgangen til arbeid etter fullført grunnutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I denne masteroppgaven retter jeg blikket mot sosionomenes egen opplevelse av sosionomutdanningens relevans for arbeid i NAV. Jeg vil undersøke følgende problemstilling:

«Hvordan opplever sosionomer sin utdanning som utgangspunkt for yrkesutøvelsen i NAV¹?»

Med utdanning mener jeg her grunnutdanningen som sosionom. Jeg retter fokuset kun mot sosionomer ved lokale NAV-kontor i Troms og Finnmark, og ikke ved andre NAV-enheter. Fokus for denne oppgaven er altså ikke på sosialt arbeid i NAV generelt, men på opplevelsen av sosionomer på relevansen av sin egen utdanning for sitt arbeid i NAV. Sentrale temaer jeg kommer nærmere inn på er profesjonell kompetanse, praksissjokk, helhetssyn, samt generalistutdanning og generalister. Disse begrepene avgrenses og forklares i teorikapitlet.

For å skape en ramme, belyser jeg i innledningen kort først NAVs historikk og samfunnsmandat, samt deretter NAVs kompetansebehov og sosionomer i NAV. Jeg oppsummerer på slutten av kapitlet tidligere undersøkelser som har hatt fokus på henholdsvis hva profesjonell kompetanse innebærer og på praksissjokket; dvs. det opplevde gapet mellom utdanningen og praksisfeltets kompetansekrav. Jeg viser også til tidligere undersøkelser rettet mot spørsmålet om sosionomutdanningen er en generalistutdanning og om den bidrar til utvikling av et helhetssyn.

I oppgaven videre presenterer jeg i kapittel 2 teori om profesjonell kompetanse, om sosionomutdanningen er en generalistutdanning, helhetssynet og praksissjokket.

¹ Mens NAV selv skriver «NAV» med store bokstaver, anbefaler Språkrådet å skrive Nav (<https://www.dinordbok.no/forkortelser-og-akronymer/?q=NAV%2FNav>). Jeg velger i denne oppgaven å følge organisasjonens egen skrivemåte og benytter NAV gjennom hele teksten.

I oppgavens kapittel 3 presenterer jeg metodevalget, med vekt på metodetriangulering, utvalg av respondenter, utforming av spørreskjema og datainnsamling og –analyse, først for de semistrukturerte intervjuene og deretter det samme for spørreskjemaet. Jeg diskuterer også validitet og reliabilitet for min oppgave. Til slutt gjør jeg rede for etiske spørsmål knyttet til min undersøkelse.

Kapittel 4 omhandler presentasjon og diskusjon av funn. I diskusjon av funn fra intervjuene, velger jeg den samme overordnede inndelingen som i kapittel 2: profesjonell kompetanse, generalistutdanning og generalister, helhetssynet og praksissjokket. Deretter diskuterer jeg hvorvidt sosionomutdanningen beskrives som viktig av respondentene. Det nest siste punkt i kapitlet omhandler funn fra spørreundersøkelsen. Avslutningsvis i kapitlet foretar jeg en sammenligning av funn fra den kvalitative og den kvantitative delundersøkelsen.

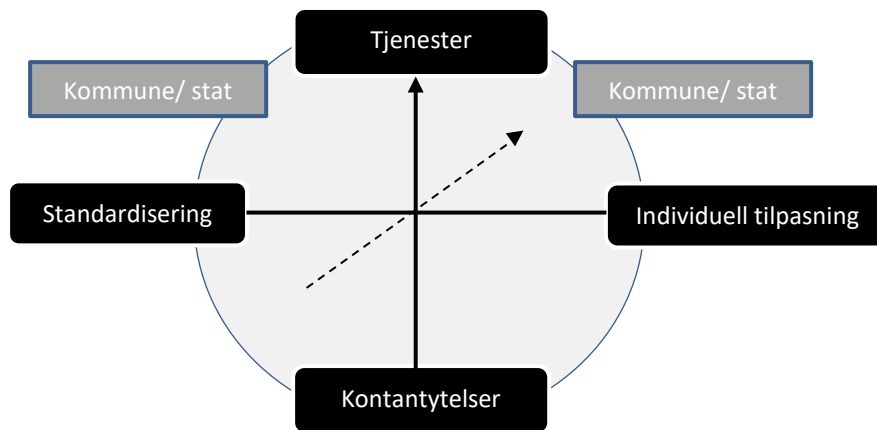
I kapittel 5 oppsummerer jeg de sentrale funn, tar kritisk stilling til begrensninger av min undersøkelse og formulerer noen avsluttende betraktninger.

1.1 NAVs historikk og samfunnsmandat

I 2001 begynte arbeidet med NAV-reformen, som ble vedtatt av Stortinget i 2005. NAV-reformen har blitt betegnet som den største forvaltningsreformen i Norge (Andreassen & Aars, 2015). Reformen innebar en sammenslåing av tre etater: trygdeetaten, arbeidsmarkedsetaten (Aetat) og den kommunale sosialtjenesten (Andreassen & Aars, 2015; Bay, Breit, Fossetøl, Grødem & Terum, 2015). Navnet for den nye enheten ble først: Ny arbeids- og velferdsforvaltning (NAV), og er nå: arbeids- og velferdsforvaltning (NAV). I perioden 2006 – 2011 ble totalt 457 NAV-kontor etablert (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 26).

NAV med sine to eiere kommune og stat forvalter ikke bare 1/3 av statsbudsjettet (Bay et al., 2015; Chudasama, 2017). Den har også et komplekst samfunnsmandat, som skal ivareta hele befolkningen og tilby helhetlige tjenester, samtidig som samfunnsmandatet er i stadig endring (Bay et al., 2015).

Figuren nedenfor på neste side viser NAVs oppgaver og utfordringer.



Figur 1: NAVs oppgaver og utfordringer (etter Bay et al., 2015, s. 13)

Ifølge Bay et al. (2015) innebærer sirkelen rundt figuren terrenget som NAV opererer innenfor, dens samhandling med ulike aktører, samt statlige og kommunale rammebetingelser. Selve figuren illustrerer både oppgavens spennvidde og deres motsetningsforhold, fra eksempelvis tjenester som er preget av standardisering til individuelt tilpassete tjenester, med stor vekt på brukermedvirkning.

En slik organisasjon som forvalter mange ulike tjenester og ytelser og som skal ivareta befolkningens ulike behov, har nødvendigvis også behov for ulike kompetanse. I neste punkt beskriver jeg derfor kort hvilken type kompetanse NAV har behov for når de rekrutterer nye medarbeidere. Deretter viser jeg hvilket bidrag sosionomer kan gi til arbeidet i NAV.

1.2 NAVs kompetansebehov og sosionomer i NAV

I 2014 oppnevnte daværende Arbeids- og sosialdepartementet en ekspertgruppe som skulle gjennomgå NAVs organisering og mandat. I 2015 leverte Ekspertgruppen sluttrapporten sin (Arbeids- og sosialdepartementet, 2015). I denne rapporten er fokuset blant annet rettet mot hvilke kompetansebehov NAV har. Ekspertgruppen slo fast at de kommunale NAV-kontorene har behov for en mer helhetlig tilnærming til brukere. I rapporten presiseres videre at det er et behov for tverrfaglighet blant de ansatte. Rapporten påpeker at 40 % har bakgrunn som sosialarbeidere, dog uten å presisere hvor mange av disse er sosionomer (Arbeids- og sosialdepartementet, 2015, s. 234-235).

I denne masteroppgaven retter jeg fokuset særskilt mot sosionomer i NAV. Når det i Ekspertgruppens rapport påpekes at det er behov for en mer helhetlig tilnærming til brukere (Arbeids- og sosialdepartementet, 2015, s. 9), så er utgangspunktet mitt her at

sosionomutdanningen blant annet skal bidra til utvikling av et slikt helhetssyn, som rammeplanen for sosionomutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) tydeliggjør. Imidlertid skjer det endring i de frem til nå rammeplanstyrte profesjonsutdanningene: Rammeplanen erstattes med nasjonale retningslinjer (RETHOS). Intensjonen er blant annet at utdanningen i større grad skal kunne tilpasses til praksisfeltets og brukernes behov for kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2018). Jeg kommer tilbake til de nye rammene for sosionomutdanningen i kapittel 2. I neste punkt retter jeg fokuset mot tidligere undersøkelser.

1.3 Tidligere undersøkelser

Det har blitt gjennomført flere undersøkelser i Norge som har rettet søkelyst mot tilegning av profesjonell kompetanse gjennom grunnutdanningen. Én av disse er «StudData-undersøkelsen», som jeg tar utgangspunkt i som sammenligningsgrunnlag for min egen undersøkelse og som jeg beskriver nærmere i kapittel 3. Studien hadde et longitudinelt design, basert på kvantitative data. Fokuset var rettet mot kvalifisering til yrkesutøvelsen og profesjonalisering. Én av de sentrale konklusjonene var at sosionomer opplever et gap mellom den profesjonelle kompetansen som studentene har tilegnet seg i grunnutdanningen og kravene som yrkesutøveren møtes med som nyutdannet (Smeby & Mausestagen, 2011, s. 158).

Andre funn fra StudData viser at sosionomer har kritisert generalistfokuset i utdanningen, fordi dette brede, utstrakte fokuset i utdanningen oppleves som lite konkret (Damsgaard & Heggen, 2009, s. 32). Spørsmålet om blant annet sosionomutdanningen er en generalistutdanning, eller om den beveger seg mot en spesialisering, har også vært undersøkt av Terum og Heggen (2015). De har gjennomført en undersøkelse blant undervisere på de såkalte BSV-utdanningene (barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanning) om hvilket kompetansebehov blant annet sosionomutdanningen ivaretar. Én av konklusjonene i denne undersøkelsen var at sosionomutdanningens generalistfokus er en fordel fordi den da er mindre sårbar for endringer, samtidig som ferdigutdannete sosionomer vil kunne være mer fleksible på arbeidsmarkedet. Dette vil samtidig være ivaretatt gjennom at de innehar en større kunnskaps- og kompetansebredde.

Støtte til denne forståelsen finnes også fra internasjonalt hold. Med utgangspunkt i sosialarbeiderutdanningen i USA poengterer Vecchiolla et al. (2001, s. 92) viktigheten av generalistfokuset fordi sosionomer på den ene siden har et bredt spekter av roller, samtidig som de må kunne fungere i helt nye arbeidsområder. Ifølge Vecchiolla et al. byr en generalistutdanning også på utfordringer. For det første kan det mangle dybde i spesielt praktisk kunnskap som studentene skal tilegne seg, fordi de må lære litt om alt. For det andre er utdanningen sårbar fordi undervisere lett kan mangle kompetanse og ekspertise innenfor alle områder som det skal undervises i (Bakalinsky, 1982, ref. i Vecchiolla et al., 2001, s. 92).

Én annen undersøkelse med fokuset på sosialarbeidernes profesjonelle kompetanse var «Profesjonalitetens mange ansikter» (Damsgaard, 2010). Dette var en kvalitativ undersøkelse som ble gjennomført i 2007-2008 blant 40 lærere, sykepleiere og sosialarbeidere fra alle tre BSV-utdanninger (barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanning). Funnene fra denne undersøkelsen viste at sosialarbeiderne spesielt fremhevet betydningen av teoretisk kunnskap for yrkesutøvelsen. Teoretisk kunnskap ble betraktet som en fundamental og sentral forutsetning for den profesjonelle kompetansen. Videre ble det slått fast at en annen uunnværlig del av profesjonell kompetanse var praktiske ferdigheter. Sosialarbeiderne fremhevet også at profesjonell kompetanse, i tillegg til teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter, omfatter holdninger, fremtreden og verdier.

Ved siden av StudData har også andre undersøkelser tematisert et gap mellom det som ble formidlet i utdanningen og kravet praksisfeltet stiller til nyutdannede. Fauske, Kollestad, Nilsen, Nygren og Skårderud (2005) har gjennomført det såkalte «Kryssildsprosjektet» rettet mot BSV-utdanningene. Gapet oppstår når det ikke er samsvar mellom hva praksisfeltet vektlegger og krever av profesjonell kompetanse, sammenlignet med utdanningen (Fauske et al., 2005, s. 463). I dette prosjektet ble både kvalitative og kvantitative data innhentet blant studenter, undervisere og profesjonsutøvere fra de tre utdanningene. Det ble også innhentet data blant foreldre, ungdom og barn som møter de ferdigutdannede profesjonsutøvere. Målet var å utvikle ny teori på grunnlag av empiri. Fauske et al. har som resultat av denne studien lansert begrepet «profesjonell handlingskompetanse» (s. 461 f.). Forfatterne fremhever viktigheten av handlingsdimensjonen fremfor en mer allmenn eller abstrakt forståelse av begrepet. I tillegg var begrepene «takt» og «utakt» sentrale, der «utakt» forstås som synonym for gapet mellom utdanningen og yrkesutøvelsen. Funnene i undersøkelsen tyder på at dette

«praksissjokket» ofte oppleves for første gang når studentene er i praksis under studiet (Fauske et al., 2005, s. 461-463).

Spørsmålet om hvordan sosialarbeiderne vurderer sin profesjonelle kompetanse etter endt utdanning har også vært undersøkt i en kvalitativ undersøkelse som ble gjennomført i to faser i Australia av Agllias (2010). Deltakerne var henholdsvis sosionomstudenter og nylig utdannede sosionomer. Fokuset var rettet mot spørsmålet om hvor godt forberedt de følte seg for yrkesutøvelsen. Noen av funnene viser at nyutdannede sosionomer opplevde en avmaktsfølelse, og at de var overrasket over at de ikke kunne utrette så mye som de hadde trodd de kunne (Agllias, 2010, s. 353).

En annen undersøkelse som fokuserte på et opplevd gap i overgangen fra utdanning til praksis ble gjennomført i Kuwait av Al-Ma'seb, Alkhurinej og Alduwaihi (2015). Fokuset i denne kvantitative undersøkelsen har vært rettet mot årsakene til det opplevde gapet. Et funn var knyttet opp mot et kjønnsperspektiv: Menn viste i all hovedsak en mindre bevissthet om at et slikt gap eksisterer, enn kvinner.

I Irland har McSweeney og Williams (2018) gjennomført to kvalitative undersøkelser med fokus på studentenes – og senere yrkesutøvernes – opplevelse av å være forberedt til yrkesutøvelsen. Noen av funnene er at flere elementer i utdanningen bidrar til å «create a frame of mind». Dette kan tolkes som at utdanningen bidrar til å utvikle et helhetssyn.

Etter denne gjennomgangen av tidligere undersøkelser vil jeg i det neste kapitlet presentere teorier og begrep som jeg senere legger til grunn for analysen av mine data.

2 Teori

I dette kapitlet beskriver jeg ulike teoretiske tilnærminger, som er sentral for oppgaven videre.

Med utgangspunkt i problemstillingen er kompetansebegrepet sentralt. I forbindelse med kompetansebegrepet i sosionomutdanningen, som jeg drøfter i punkt 2.1, blir en del begrep ofte diskutert. Dette gjelder bl.a. debatten om utdanningen oppleves som en generalistutdanning. Dette drøfter jeg i punkt 2.2. Knyttet til denne debatten er spørsmålet om sosionomer som yrkesutøvere innehar et helhetssyn. Helhetssyn som begrep diskuterer jeg derfor i del 2.3. Det siste begrepet jeg drøfter i del 2.4 gjelder det såkalte «praksissjokket».

2.1 Kompetansebegrepet

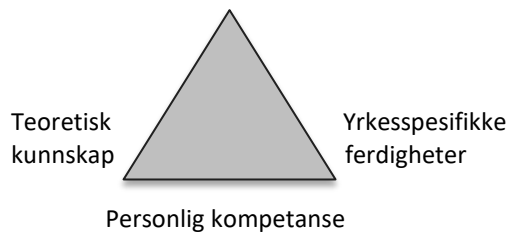
2.1.1 Profesjonell kompetanse

Profesjonell kompetanse er mangfoldig og begrepet blir diskutert på ulike måter. Jeg støtter meg i min drøfting hovedsakelig på Hatlevik (2014), Skau (2017) og Heggen (2010).

Ifølge Hatlevik (2014) er profesjonell kompetanse en kombinasjon av teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter, tilegnet gjennom utdanning, men også det hun fremhever som handlingskompetanse og dømmekraft (s. 88). I sin doktorgradsavhandling viser hun til at profesjonell kompetanse forutsetter et solid grunnlag av teoretiske kunnskaper, samtidig som hun fremhever at de ulike sidene ved profesjonell kompetanse er avhengig av hverandre.

Skau (2017) poengterer derimot at å være kompetent innebærer «at noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å utfylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål» (s. 57). Hun tydeliggjør at kompetansebegrepet alltid er kontekstuell. Ifølge henne er profesjonell kompetanse sammensatt av tre elementer, henholdsvis teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, slik figuren nedenfor på neste side illustrerer.

Samlet profesjonell kompetanse



Figur 1: Kompetansetrekanten (etter Skau, 2017, s. 58)

Skau (2017) poengterer videre at de tre delene av kompetansetrekanten er komplementære, bundet og nært knyttet til hverandre. Dette kan illustreres f.eks. med en samtale med en bruker. Å være profesjonell kompetent vil i dette tilfelle innebære at en for det første kan anvende sin teoretiske kunnskap om eksempelvis kommunikasjonsteori (Skau, 2017, s. 64), at en for det andre har den yrkesspesifikke ferdigheten om å kunne bruke teknikken om aktiv lytting (Tveiten, 2013, s. 108), og at en for det tredje har personlig kompetanse i form av god mentaliseringsevne og dermed kan sette seg inn i andres ståsted (Håkonsen, 2014, s. 211).

I forlengelsen av Skaus kompetansetrekant står Heggen (2010) sin forståelse av profesjonell kompetanse, som bestående av følgende tre hovedkategorier: Teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og relasjonell kompetanse. Ifølge han vil det også innebære å kunne anvende teoretisk, bred kunnskap i praksis.

Andre aspekter ved profesjonell kompetanse er å kunne reflektere kritisk over teori, samt ved å rette et kritisk søkelys mot egen yrkesutøvelse (Freidson, 2001; Eraut, 2010 og Schön, 1987 ref. i Smeby & Mausethagen, 2011, s. 158).

2.1.2 Profesjonell kompetanse i sosionomutdanningen

Kunnskapsgrunnlaget til den nåværende sosionomutdanningen fremgår av rammeplanen. Den kjennetegnes av å være sammensatt av ulike fagområder (Heggen, 2010, s. 71). Rammeplanen legger premisser for det faglige innholdet og er delt inn i en generell og en utdanningsspesifikk del. Ifølge Smeby og Mausethagen (2011) viser rammeplanen de ulike fundamentale «[...] dimensjonene i profesjonell kompetanse» (s. 150). Den er der sammensatt av henholdsvis kunnskaps- og ferdighetsmål, som blir synlig i læringsutbyttebeskrivelsene (LUB) for hvert fagområde. I tillegg fremgår der generelle kompetansemål for hvert hovedemne. Summen av disse utgjør den profesjonelle kompetansen.

Som nevnt i innledningen er levetiden til rammeplanen begrenset. Den blir avløst av RETHOS (Kunnskapsdepartementet, 2018b), med tilhørende forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning (2019), som ble vedtatt 15. mars 2019. Gjennom implementeringen av RETHOS ved opptak til studiet senest innen 2020/21² er formålet å øke innflytelsen som både utdanningsinstitusjonene, men også brukerne og tjenester har, gjennom at retningslinjene skal utarbeides «[...] i tråd med tjenestenes og brukernes kompetansebehov» (Kunnskapsdepartementet, 2018). De skal videre bære preg av at de alltid baserer seg på forskningsbasert og oppdatert kunnskap. I tillegg skal de bidra til at praksisfeltet (helse- og sosialsektoren) og utdanningssektoren utvikles. I henhold til føringene i RETHOS må derfor utdanningsinstitusjonene revidere sine fag- og studieplaner.

For å finne svar på hvordan profesjonell kompetanse kommer til uttrykk både i rammeplanen og i forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning (2019), har jeg sammenlignet begge dokumentene. I denne fremstillingen retter jeg fokuset først mot generell oppbygging og struktur i begge dokumenter, samt hvordan det faglige innholdet er inndelt og fremkommer i dokumentene. Deretter presenterer jeg alle de tre delene av profesjonell kompetanse: kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, som utgjør LUB for utdanningen. Inndelingen ligner Skau (2017) sin kompetansetrekant, selv om begrepsvalget avviker. Likevel er også der de tre delene komplementære, bundet og nært knyttet til hverandre. Innenfor hver del presenteres det likheter og forskjeller i LUB. Analysen gir imidlertid et litt forenklet bilde, siden punktene fremstilles hovedsakelig som nøkkelord og ikke gjennom utdypende beskrivelser.

	Rammeplan for sosionomutdanning (2005)	Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning (2019)
Generell oppbygging og struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Generell del (Punkt 1-5) • Utdanningsspesifikk del (Punkt 6-10) • Forskrift til rammeplan for sosionomutdanningen • Dokumentstørrelse: 34 sider 	<ul style="list-style-type: none"> • Kapittel 1: Virkeområde og formål • Kapittel 2: Læringsutbytte for kompetanseområdet rammer for og perspektiver på sosialt arbeid

² Studenter som følger rammeplanen (2005) kan ta eksamen etter gammel ordning frem til 31.12.2023. Først deretter anses rammeplanen som opphevet (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017).

		<ul style="list-style-type: none"> • Kapittel 2: Læringsutbytte for kompetanseområdet kunnskap om og arbeid med sosiale problemer • Kapittel 4: Studiets oppbygging og praksisstudier • Kapittel 5: Ikrafttredelse og overgangsordninger • Dokumentstørrelse: 6 sider
Inndeling av det faglige innholdet	<ul style="list-style-type: none"> • Inndeling etter henholdsvis felles innholdsdel og utdanningsspesifikk del • LUB er oppført under hvert hoved- og delemne • Ingen tydelig inndeling av LUB i henholdsvis kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse 	<ul style="list-style-type: none"> • Inndeling i to kapitler som omfatter LUB: Kap. 2: Rammer for og perspektiver på sosialt arbeid Kap. 3 Kunnskap om og arbeid med sosiale problemer • Et tydelige skille på LUB i henholdsvis kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i begge kapitlene.
Kunnskaper – likheter	<p>Kunnskaper om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ulike arbeidsformer/metoder og teorigrunnlaget i sosialt arbeid og fagets historie • tverrfaglig/tverrprofesjonelt samarbeid • sosionomens samfunnsansvar • brukerkunnskap og -perspektivet, brukersamarbeid, myndiggjøring og mestring • kommunikasjon, samhandling, relasjon og veiledning • forebygging og helsefremming • juridisk metode, lovgivning, menneskerettighetene • makt, avmakt, maktstrukturer og maktutøvelse • betydning av helse, levekår, sosial inkludering, likestilling og ikke-diskriminering, uavhengig av etnisitet, religion, kjønn, livssyn og funksjonsnedsettelse og seksualitet • fattigdom, rus, arbeidsledighet, psykisk helse og psykiske lidelser, funksjonsnedsettelse, samt marginalisering, ekskludering og diskriminering • omsorg, omsorgskompetanse og omsorgssvikt • vold og seksuelle overgrep • velferdssamfunnet, velferdspolitik og dens mål og virkemidler • hjelpeapparatet og velferdsforvaltningen • økonomisk rådgivning • vitenskapsteoriens betydning for sosialt arbeid • samfunnsvitenskapelig (forsknings)metode • utviklingsarbeid i sosialt arbeid nasjonalt 	
Kunnskaper – forskjeller	<p>Kunnskaper om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • menneskelig atferd • selvmord • betydning av egen faglig og personlig videreutvikling 	<p>Kunnskaper om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (inkludering, likestilling og ikke-diskriminering, uavhengig av) kjønnsidentitet og –uttrykk • samenes rettigheter og urfolkstatus • barn som pårørende

		<ul style="list-style-type: none"> • betydning av utdanning og arbeid og aktiv deltakelse for helse og velferd • forhold som regulerer arbeidslivet • forsknings- og utviklingsarbeid internasjonalt
Ferdigheter – likheter	<p>Ferdigheter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ulike metoder og arbeidsformer i sosialt arbeid, både med individer, familier, grupper, nettverk og andre yrkesgrupper/samarbeidspartnere • i samarbeid, kommunikasjon og veiledning • yrkesutøvelse med fokus på brukermedvirkning, erfaringsbasert kunnskap og ressurstenkning • bidra med hjelp til selvhjelp, for de som trenger hjelp • skape likeverd i yrkesutøvelsen • juridisk metode, juridisk- samt sosialfaglig skjønnsutøvelse • samfunnsarbeidsmetoder • analysemetoder • konflikthåndtering • vurdere omsorgssituasjoner • dokumentasjon og begrunnelse av faglige avgjørelser og vurderinger, samt formidling av eget fag • tverrfaglig/tverrprofesjonelt samarbeid med fokus på forebygging av vold og seksuelle overgrep • vurdering av politiske rammebetingelser for sosialt arbeids praksis • vurdering av vitenskapelig kunnskap som grunnlag for problemløsning 	
Ferdigheter – forskjeller	<p>Ferdigheter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • evaluering av eget arbeid • utføre prosjektarbeid 	<p>Ferdigheter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fokus på arbeidsrettet inkludering • kartleggingsmetoder • samarbeid og samhandling med barn og unge • samtaler med barn • mestre digitale verktøy og se potensialet, samt ev. utfordringer, for yrkesutøvelsen • refleksjon over risiko • tiltak med fokus på lindring av omsorgssvikt, vold og overgrep • fokus på innovasjon & nytenkning i tjenestene • fokus på likeverdige tjenester for samiske brukere • fokus på forskningsbasert kunnskap for yrkesutøvelsen
Generell kompetanse – likheter	<p>Generell kompetanse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • menneskesyn, holdninger, verdier, etikk og yrkesetikk • håndtering av ulike etiske dilemmaer • kritisk refleksjon over egen yrkesutøvelse • fokus på sosial rettferdighet og solidaritet med utsatte individer eller grupper 	

	<ul style="list-style-type: none"> • utøve antidiskriminerende og inkluderende arbeid • relasjonskompetanse • flerkulturell kompetanse • tverrfaglig/tverrprofesjonelt samarbeid • arbeide i konfliktfylte situasjoner • kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av yrkesutøvelsen og tjenestene • kommunisere behov og rådgivning ovenfor beslutningstakere • varslingsansvar ved uheldige samfunnsforhold • utøve yrket med fokus på muligheter & løsninger • formidling av eget fag 	
Generell kompetanse – forskjeller	Generell kompetanse: <ul style="list-style-type: none"> • utvikling av et helhetssyn på mennesket 	Generell kompetanse: <ul style="list-style-type: none"> • digitaliseringens muligheter for yrkesutøvelsen • bidra til kvalitetssikring og innovasjon i arbeidet og tjenester

Med utgangspunkt i denne sammenligningen vil jeg konkludere med at forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning (2019) er mer oversiktlig og viser mer systematisk hvilke typer kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som er forventet oppnådd etter fullført sosionomutdanning. Rammeplanen opplever jeg som mer oppstykket siden jeg måtte lete aktivt gjennom de ulike hoved- og delemnene, for å få et bilde av hva som er læringsutbyttet innenfor de tre delene av profesjonell kompetanse. Det fremgår heller ikke noe skille på kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse.

En annen konklusjon er at retningslinjen har tilført sosionomutdanningen flere punkter innenfor alle LUB. Dette gjelder eksempelvis fokus på samiske brukere, digitaliseringens betydning og samtaler med barn. Imidlertid er det også noen punkter som mangler i retningslinjen, herunder at studentene skal få kunnskaper om og kan utføre prosjektarbeid, utvikler et helhetssyn og at utdanningen forbereder de på å møte temaet selvmord i yrkesutøvelsen.

Uansett forskjellige vektlegginger er det tydelig at sosionomutdanningen i begge dokumenter har en stor faglig bredde, og at studenter utdannes til å kunne ivareta, ulike målgrupper i ulike livssituasjoner. Dette kan beskrives som et generalistfokus, som jeg drøfter i neste punkt.

2.2 Generalistutdanning og generalister

Selv om de norske sosialarbeiderutdanningene er spesialiserte, i den forstand at det finnes adskilte sosionom-, barnevernspedagog- og vernepleierutdanninger, så har

sosionomutdanningen historisk sett fremtrådt som en såkalt generalistutdanning (Messel, 2015; Terum & Heggen, 2015). Messel (2015) viser til at grunnen for generalistfokuset var at utdanningen ikke var rettet mot én konkret målgruppe. Ifølge Hoff (2016) er forståelsen at denne bredden i sosionomutdanningen fører til at det utdannes «generalister» (s. 359). Den omtales også som en generalistutdanning i Meld. St. 13 «Utdanning for velferd: Samspill i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 83) og i tidligere undersøkelser (Damsgaard & Heggen, 2009; Terum & Heggen, 2015). Én av grunnene for den opplevelsen at utdanningen bærer preg av en stor faglig bredde, er at sosionomer i Norge utdannes til å kunne møte mange forskjellige målgrupper.

Noen forfatterne fremhever utfordringer med et generalistfokus, med en tilbøyelighet blant sosionomer til å være usikker hva de egentlig kan bidra med (Henriksen, 2016), at utdanningen oppleves for lite konkret og bredt (Damsgaard & Heggen, 2009), samt at de kan ha manglende praktiske ferdigheter (Vecchiolla et al., 2001). Utdanningen kan også være potensiell sårbar for undervisernes manglende kompetanse (Bakalinsky, 1982, ref. i Vecchiolla et al., 2001).

Henriksen (2016) viser til det såkalte Sosialfagprosjektet, som ble gjennomført i perioden 2012-2015 av Universitets- og Høgskolerådet (UHR). En av konklusjonene fra dette prosjektet var at det er en utfordring for sosionomene å sette ord på «[...] hva sosialfaglig kompetanse [egentlig] er, og hva som er sosionomenes spesifikke bidrag» (s. 52). Ifølge dette må sosionomene både tydeliggjøre hvilket bidrag de har til sosialt arbeid som praksisfelt, og hvilken rolle de kan inneha. Dette kan dermed også anses som en kritikk rettet mot «generalistfokuset».

Andre forfatterne betrakter generalistfokuset som en fordel, nettopp fordi den er mindre sårbar for endringer (Terum & Heggen, 2015), samt at sosionomer vil være mer fleksibel på arbeidsmarkedet (Terum & Heggen, 2015; Vecchiolla et al., 2001).

Et sentralt element i en slik generalistutdanning er blant annet utvikling av et helhetssyn på sosiale problemer og muligheter for å bidra til å løse disse. Dette begrunnes med utdanningens eklektiske fokus (Landon, 1995 ref. i Vecchiolla et al., 2001, s. 94). Jeg vil se nærmere på utfordringer knyttet til et helhetssyn som bærende fundament for sosionomutdanningen i neste punkt.

2.3 Helhetssynet

Kleppe (2016) poengterer at helhetssyn ofte fremheves som et ideal, men at begrepet ikke er selvforklarende. Forståelsen av begrepet vil preges både av hvilket perspektiv som velges når det betraktes og av hvem som betrakter det. Her tar jeg utgangspunkt i det hun omtaler som «profesjonsetisk perspektiv» (Kleppe, 2016, s. 253). Det vektlegger kort sagt relasjonen mellom sosialarbeider og bruker.

Å inneha et helhetssyn er viktig av ulike årsaker. For det første er det viktig for å unngå kategorisering av mennesker. En må evne å se det unike i hvert menneske, dets situasjon, samt må «[...] se mennesket bak kategorien [...]» (Leenderts, 1997, ref. i Kleppe, 2016, s. 254). For det andre er helhetssynet viktig for å ivareta brukerenes verdighet (Kleppe, 2016, s. 254). For det tredje innebærer et helhetssyn at en retter blikket utover individet og betrakter strukturene rundt, og situasjonen det befinner seg i (Kleppe, 2016, s. 254). Dette fokuset på «Personen-i-situasjonen» som kjennetegn for et helhetssyn i sosialt arbeid blir framhevet av flere enn Kleppe (2016, s. 254); bl.a. av Ashcroft, Van Katwyk og Hogarth (2017, s. 468) og Hare (2004).

Helhetssynet knyttes også mot systemteorien (Richard, 1978 ref. i Ashcroft et al., 2017; Hare, 2004). Hare (2004) stadfester at ulike utfordringer i det 21. århundre, slik som globalisering og fattigdomsproblematikk, gjør at bidraget som sosialt arbeid kan gi gjennom en slik holistisk tilnærming, er stort (Hare, 2004, s. 417). Ashcroft m.fl. (2017, s. 468) refererer til en eldre tekst fra Richard (1978) og framhever at helhetssynet i sosialt arbeid kommer også til uttrykk gjennom at «[...] any client, be it individual, family, community, is by definition both a part and a whole» (Richard, 1978, s. 20 sit. i Ashcroft et al., 2017, s. 468).

Oppsummerende, og som grunnlag for oppgaven videre, vil jeg her trekke frem at helhetssynet i sosialt arbeid fokuserer på «personen-i-situasjonen», slik også Ashcroft et al. (2017, s. 468); Hare (2004); Kleppe (2016) fremhever.

2.4 Praksissjokket

Et tredje element som jeg vil introdusere i forhold til kompetansebegrepet i sosionomutdanningen omhandler det som ofte blir omtalt som «praksissjokk» (Hoff, 2016; Jordell, 1986). Dette er omtalt med ulike begrep. Al-Ma'seb et al. (2015), samt Smeby og

Mausethagen (2011) benytter f.eks. «gap». Fauske et al. (2005) snakker om «utakter», mens Landers (2000) bruker begrepet «theory-practice gap». Alle mener det samme – et nærmest sjokkartet møte etter endt utdanning når nyutdannete begynner i yrkesutøvelsen og opplever at den tilegnete kompetansen ikke er tilstrekkelig (Hoff, 2016; Jordell, 1986; Landers, 2000, Fauske, Nygren, Nilsen, Kollestad & Skårderud, 2005 ref. i Smeby & Mausethagen, 2011, s. 158). Det såkalte «kompetansegapet» som kan erfares er følgelig en sentral dimensjon ved praksissjokket (Hoff, 2016, s. 362). Én av grunnene hvorfor det finnes et gap mellom teorien som læres gjennom grunnutdanningen og den praktiske yrkesutøvelsen, er det som betegnes som «out-of-date interventions». Dette innebærer at det som læres i grunnutdanningen ikke er i samsvar med det som praksisfeltet har behov for (Clapton mfl., 2006 ref. i Al-Ma'seb et al., 2015, s. 821).

I oppgaven videre tar jeg utgangspunkt i at praksissjokk, som fenomen og begrep, beskriver et nærmest sjokkartet møte med yrkesutøvelsen for den nyutdannete. Samtidig oppleves det at den tilegnete kompetansen ikke er tilstrekkelig (Hoff, 2016; Jordell, 1986; Landers, 2000, Fauske, et al., 2005 ref. i Smeby & Mausethagen, 2011).

3 Metode

3.1 Valg av metode: Metodetriangulering

Problemstillingen som jeg valgte i denne masteroppgaven var avgjørende for valg av metode. Med bakgrunn i problemstillingen fremtrådte det som hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, spesielt med tanke på fokuset av hvordan sosionomer «opplever» sin utdanning som utgangspunkt for yrkesutøvelsen. Fokuset var dermed på å få et dypere innblikk i sosionomenes opplevelse, samt en vurdering av egen utdanning. Her kan det tenkes at dette ville kunne oppnås ved hjelp av intervjuer. Imidlertid ønsket jeg også å få innsikt i omfanget, samt generelle trender, som avtegner seg når svarene betraktes. Derfor var det hensiktsmessig å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse i tillegg.

Siden fokuset mitt både var på å få dybdeinformasjon, samt en forståelse av omfanget og generelle trender, valgte jeg derfor å bruke metodetriangulering, gjennom å bruke både kvantitativ og kvalitativ metode.

Begrepet triangulering kommer historisk sett fra landmåling, hvor ved bruk av to ulike utgangspunkter et tredje punkt ble lokalisert (Denscombe, 2014, s. 154; Halvorsen, 2002, s. 101). Overført til metode kan triangulering brukes på ulike måter. Denscombe (2014, s. 154f.) beskriver følgende metoder for triangulering: «between-methods», «within-methods», «data-triangulation» og «investigator-triangulation». Her velger jeg triangulering mellom ulike metoder («between-methods»), noe som ifølge Denscombe (2014, s. 154) er den hyppigste formen for triangulering. Sentralt her er at metodene skal være ulike, og dermed bidra til at en problemstilling kan belyses fra ulike perspektiver (Denscombe, 2014). Det finnes ulike fremgangsmåter ved valg av denne metoden (Halvorsen, 2002, s. 101). På bakgrunn av min problemstilling har jeg gjennomført to separate delundersøkelser (kvantitativ og kvalitativ) parallelt, med mål om å kunne undersøke både kvalitative og kvantitative aspekter ved problemstillingen min (Jick, 1979, ref. i Halvorsen, 2002, s. 101).

Begrepene metodetriangulering og «mixed methods» anvendes ofte synonymt om hverandre, men det kan også følge strengere krav til et mer rendyrket metodisk veivalg underveis, når mixed methods velges. Denscombe (2014, s. 151) fremhever to ulike tilnærminger innenfor mixed methods, henholdsvis *sekvensielle studier* og *samtidige studier*. Innenfor *sekvensielle studier* finnes det to ulike fremgangsmåter: 1. Å først velge enten kvantitativ eller kvalitativ

metode, og deretter den andre, noe som kjennetegner et forløp i to faser. 2. Å begynne med en metode, eksempelvis kvantitativ, deretter gjennomføres det en kvalitativ undersøkelse, før en til slutt følger opp med en ny kvantitativ undersøkelse. Dette omtales også som et såkalte multi-fase-modell. Innenfor *samtidige studier* finnes det, som navnet tilsier, én fremgangsmåte, nærmere sagt at det gjennomføres to undersøkelser samtidig, noe som også omtales som parallelle undersøkelser. Jeg har valgt å gjennomføre to samtidige studier, fordi jeg ønsket å få et mer helhetlig bilde gjennom å belyse ulike sider ved min problemstilling på samme tidspunkt. Denscombe (2014) viser til at dette nettopp er styrken ved samtidige studier: «When brought together these add new dimensions to what is known about the topic.» (s. 153). I neste punkt er fokuset rettet mot hvordan jeg har gått frem ved utvalg av respondenter.

3.2 Utvalg av respondenter

Jeg har samlet inn data via en kvantitativ spørreundersøkelse og via semistrukturerte intervjuer. Disse semistrukturerte intervjuene var i all hovedsak telefonintervju. Jeg begrunner dette valget mer utførlig senere i del 3.3. Unntak var det siste intervjuet som ble et personlig intervju. Jeg har valgt å bruke «respondent» som betegnelse for både de som svarte på den kvantitative spørreundersøkelsen, som ble laget og distribuert ved hjelp av Nettskjema³, og for de jeg intervjuet.

Siden jeg gjennomførte denne undersøkelsen som masterstudent ved UiT – Norges arktiske universitetet var jeg interessert i å få et innblikk av situasjonen i Troms og Finnmark, og fokuserte derfor kun på disse to fylkene. Utvalget av respondenter foregikk på følgende måte: Jeg kontaktet Arbeids- og velferdsdirektoratet med forespørsel om de hadde en oversikt over sosionomer i Troms og Finnmark. De hadde imidlertid kun en oversikt over sosionomer som jobbet i den statlige delen av NAV. Jeg tok derfor kontakt med NAV-kontaktsenter og ble så satt over til fylkesnivået i NAV, der jeg fikk kontaktinformasjonen til henholdsvis informasjonsrådgiveren i NAV Finnmark og kommunikasjonsrådgiveren i NAV Troms. Jeg henvendte meg så til disse to med spørsmål om de hadde en oversikt over lederne til alle

³ <https://nettskjema.uio.no/>

NAV-kontorer i Troms og Finnmark. Begge var veldig positive og hjelpsomme, og sendte meg en liste med kontaktinformasjonen til lederne.

Totalt var det 14 NAV-kontorer i Finnmark (noen av disse interkommunale), og 22 NAV-kontorer i Troms. Jeg sendte så en henvendelse til alle lederne på de ulike NAV-kontorene for å informere om hva undersøkelsen handlet om. I dette brevet la jeg ved et informasjonsskriv, spørreskjemaet og intervjuguiden. I samme henvendelse ba jeg om en oversikt over antall sosionomer, deres e-post adresse og en kort oversikt over hvilke andre utdanningsbakgrunner de har på sine kontor. Videre ba jeg om tillatelse til å kunne henvende meg til deres sosionomer, med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen.

Samtidig som jeg ventet på svar fra de forespurte lederne, valgte jeg et lite testpanel bestående av to sosionomer som jeg kjente fra tidligere studiesammenheng og som jobbet på NAV andre steder i Norge. Begge responderte på spørreundersøkelsen og med én av disse gjennomførte jeg også et testintervju. Denne «pre-testen» var verdifull for meg, for å kunne avse om det var behov for justeringer. Selv om de ga tilbakemelding at de ikke opplevde noen uklarheter ved spørreundersøkelsen og ga tilbakemelding om at de opplevde spørsmålene som relevante, så var det viktig for meg å kunne få testet denne. Testintervjuet var også en verdifull erfaring, for å kunne oppleve en tilnærmet reell intervjusituasjon.

Totalt fikk jeg svar fra 32 ledere ut av 36 NAV-kontor. I disse 32 kontorene var det ni som ikke hadde noen sosionomer. Jeg fikk så kontaktinformasjonen til 68 sosionomer, og henvendte meg til disse. Det var én som ikke ønsket å delta. Utvalget ble dermed på 67. Jeg henvendte meg så til disse 67 personer, orienterte kort om masteroppgaven og undersøkelsen generelt, før jeg så forespurte de om å delta i spørreundersøkelsen. Avslutningsvis orienterte jeg alle om de semi-strukturerte telefonintervjuene som jeg hadde tenkt å gjennomføre. I min forespørsel ba jeg om tilbakemelding om de også kunne tenke seg å delta i et telefonintervju. Jeg la samtidig ved intervjuguiden, slik at de kunne se hva som var temaene for telefonintervjuet. Jeg skrev deretter at jeg kom til å velge ut fem til seks respondenter blant de som meldte sin interesse for et telefonintervju. På denne måten håpet jeg å kunne unngå å være for påtrengende for å få tak i potensielle respondenter. Resultatet ble at ni personer tok kontakt på egen hånd, og jeg gjennomførte åtte intervjuer, med opsjon for det niende, hvis det skulle være behov. Etter at undersøkelsen var sendt ut, fikk jeg imidlertid svar at to

sosionomer var i permisjon, slik at det endelige utvalget var på 65 potensielle respondenter for spørreundersøkelsen, og åtte respondenter til intervjuene.

3.3 Semistrukturerte intervjuer

3.3.1 Utforming av intervjuguide

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg forberedt på at denne ville ha en retningsgivende funksjon, heller enn et strukturert spørreskjema som må følges, slik også Halvorsen (2002, s. 92) viser til. Med utgangspunkt i dette var jeg forberedt på muligheten at allerede første intervjuet kunne bidra til at fokuset mitt måtte justeres. Derfor utformet jeg en semi-strukturert intervjuguide. Dette innebar at jeg satte opp temaer som kunne bli aktuell å få informasjon om i løpet av intervjuet, istedenfor ferdig utformede spørsmål. Innledningsvis satte jeg opp spørsmål om utdanningsbakgrunn, med fokus på «hva», «når», «hvor» og «hvordan», og om respondentenes nåværende jobb i NAV, med fokus på hvor lenge de hadde jobbet der og hvilke arbeidsoppgaver de hadde. Deretter tenkte jeg at det ville være naturlig å rette fokuset på selve «kompetansebegrepet». Jeg ønsket å undersøke respondentenes opplevelse av relevans for arbeidsoppgavene i NAV, med fokus på de ulike deltemaene som fremgår av min intervjuguide, se vedlegg 5.

3.3.2 Datainnsamling og -analyse

Chapple (1999) og Novick (2008) viser til at det finnes generelt sett lite metodisk forskning om telefonintervjuer som datainnsamlingsmetode i kvalitative undersøkelser. Forfatterne beskriver at telefonintervjuer ofte betraktes som en mindre attraktiv metode enn personlige intervjuer. De viser videre til at ulempene som fremheves i forskningslitteraturen omfatter at en går glipp av non-verbale uttrykk, samt at telefonintervju kan være kortere enn personlige intervjuer. Derfor står de i fare for å mangle dybden. Fordelene er at de kan være både tidsmessig- og kostnadmessig besparende. I tillegg fremheves at respondentene ofte kan oppleve distansen som et telefonintervju skaper som betryggende og dermed føler seg mer avslappet, som også Schönfelder (2008, s. 108 ff.) har påpekt.

Siden respondentene i denne undersøkelsen bodde spredt i to geografisk store fylker, ble både tids- og kostnadsfaktoren sentrale for mitt valg. I tillegg var jeg nysgjerrig på om «myten» om manglende dybde, viste seg til å være sant. I tillegg til sju telefonintervju gjennomførte jeg ett

personlig intervju, fordi en respondent tok kontakt og foreslo det av praktiske hensyn. Intervjuene ble gjennomført i løpet av 19 dager, og det personlige intervjuet var siste dagen. Dette ga meg anledning – selv om det var en tilfeldighet – å oppleve begge intervjuformene. Etter gjennomføringen av alle intervjuene hadde jeg ikke opplevelsen at data fra telefonintervjuene manglet dybde, eller var for «dårlig», sammenlignet med det personlige intervjuet. Dette bekreftes også av en gjennomgang av undersøkelser og litteratur om temaet (Chapple, 1999; Irvine, 2010; Novick, 2008; Trier-Bieniek, 2012). De semi-strukturerte intervjuene har vært kjennetegnet av en avslappet atmosfære og av at respondentene har fortalt mye og gått mye i dybden. Det kan her ha vært av betydning at jeg var i kontakt med respondentene i forkant, via e-post, slik Scott, 2004, ref. i Trier-Bieniek (2012, s. 631) fremhever betydningen av.

Lydfilene overførte jeg etter hvert intervju til min pc, med passordbeskyttet tilgang, og transkriberte de ved hjelp av dataprogrammet Express Scribe⁴ tidsnær i etterkant. Etter det kopierte jeg hvert fil i et separat Word-dokument. Til koding og dataanalyse benyttet jeg programmet NVivo 12⁵. Der lastet jeg inn alle åtte Word-filer som jeg analyserte separat først. Det som jeg anså som relevant for min problemstilling kodet jeg, og lagde såkalte tematiske «nodes». Etter hvert lagde jeg også underkategorier («child nodes»), hvor kategorien over ble en såkalt «parent node». Et eksempel på det er «profesjonell kompetanse» som parent node og «teoretiske kunnskaper», «yrkesspesifikke ferdigheter», «personlig kompetanse», mv., som child nodes. Disse child nodes besto av flere underkategorier.

3.4 Spørreskjema

3.4.1 Utforming av spørreskjema

Utgangspunktet for den kvantitative delen av min undersøkelse var StudData⁶. StudData var et samarbeidsprosjekt mellom flere høyere utdanningsinstitusjoner i Norge, samt en database som administreres og koordineres av Senter for profesjonsstudier (SPS) ved OsloMet – storbyuniversitetet. I StudData-undersøkelsen er fokuset rettet mot veien fra å være student til

⁴ <https://www.nch.com.au/scribe/index.html>

⁵ <https://www.qsrinternational.com/nvivo/nvivo-products/nvivo-12-plus>

⁶ <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-OsloMet-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData>

profesjonell yrkesutøver for totalt 18 profesjoner, herunder sosionomer. Tematisk er StudData-undersøkelsen rettet mot profesjonalisering og kvalifisering til yrket. Det er en longitudinell undersøkelse, dvs. en undersøkelse som har fulgt de samme respondentene over tid, og hvor de har fått anledning til å delta på ulike tidspunkt både i studiet (siste semester), samt tre og seks år etter endt utdanning. Deler av StudData-undersøkelsen har omtrent samme fokus som min undersøkelse. På grunn av dette valgte jeg å søke StudData om lov til å benytte noen av deres variabler og spørsmålsformuleringer, når jeg utarbeidet mitt spørreskjema og som sammenligningsgrunnlag i analysen. Data som er hentet derifra sammenlignet jeg med mine egne data.

StudData-undersøkelsen har imidlertid noen svakheter som sammenligningsgrunnlag for min undersøkelse. For det første er data fra den siste fasen i StudData-undersøkelsen, fase 4. Denne ble gjennomført i 2008, og er følgelig 11 år gammel. For det andre deltok i dette panelet (panel 2) kun sosionomer, som hadde tatt sin utdanning seks år før, på henholdsvis tidligere Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Volda. Det var følgelig både et begrenset utvalg og ingen sosionomer, som hadde tatt sin grunnutdanning i Troms eller Finnmark. Rådata fra StudData er for øvrig lagt ved denne oppgaven, som vedlegg 6.

I det følgende vil jeg kort beskrive fokuset i StudData, hvilke variabler jeg brukte derifra, samt hvilke endringer jeg foretok og hvorfor.

I fase 4 av StudData ble deltakerne bedt om å svare på ulike spørsmål knyttet til sin grunnutdanning, eksempelvis når denne ble fullført, samt hvor fornøyd de var med denne. Deretter var fokuset rettet mot ulike spørsmål knyttet til sin egen vurdering av kompetanse og ferdigheter, og i hvor stor grad de har tilegnet seg disse gjennom utdanningen. Dernest fulgte det en oversikt over ulike typer kompetanse, og respondentene ble bedt om å krysse av i hvilken grad en har disse. Spørsmålene som jeg valgte ut for et sammenligningsgrunnlag fremgår i min spørreundersøkelse, jfr. vedlegg 3.

Jeg har i min undersøkelse i all hovedsak benyttet de samme spørsmålsformuleringene som i StudData, men i noen tilfeller foretok jeg justeringer. For eksempel var et spørsmål fra StudData: «Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av denne utdanningen, hvor fornøyd vil du da si at du er?» Jeg omformulerte til: «Hvor fornøyd er du med din grunnutdanning?» Et annet eksempel som viser en nyanseforskjell i utformingen gjaldt

spørsmålet om egen faglig kompetanse. I StudData var den formulert som følgende: «Her er noen spørsmål om hvordan du opplever din faglige kompetanse.» I min undersøkelse var den presentert slik: «I hvilken grad mener du å ha følgende kompetanse?». Påfølgende fulgte det fire underspørsmål, hvorav jeg overtok tre uforandret fra StudData, og tilpasset den fjerde. I StudData var den formulert som følgende: «Hvor dyktig er du til å etablere et samarbeidsforhold med de pasienter/klienter/barn/elever du skal arbeide med?» I min undersøkelse justerte jeg den til: «Hvor dyktig er du til å etablere et samarbeidsforhold med brukere som du møter?».

Det siste eksempelet, som viser en nyanseforskjell i formuleringen, var følgende StudData-spørsmål: «I hvilken grad opplever du at du har følgende former for kompetanse?» Jeg har justert denne slikt: «I hvilken grad *har du tilegnet deg* følgende typer kompetanse *gjennom grunnutdanningen?*». Det er en nyanseforskjell og det interessante er at jeg under utarbeidelsen antok at det ligger implisitt at dette skjedde «gjennom grunnutdanningen». Derfor har jeg spesielt fokusert på grunnutdanningen. Det kan spørres hvorfor dette ikke ble presisert i StudData-undersøkelsen. Et mulig svar kan være at det på daværende tidspunkt kun fantes et hovedfagstudium i sosialt arbeid på NTNU, i forskjell til i dag hvor det finnes masterstudier i sosialt arbeid flere plasser i Norge.

En litteraturgjennomgang av publikasjoner som har brukt StudData-variabler (Heggen, 2008; Heggen & Vik, 2007) viste at flere forfattere også har tilføyet «gjennom grunnutdanningen», selv om dette altså ikke står slikt. Dette er en forskjell, som det er viktig å ta hensyn til når en sammenligner egne funn med StudData-undersøkelsen. Kompetanseformene som både StudData og jeg har spurt om, fremgår i mitt spørreskjema vedlegg 3. I tillegg til ovenfor nevnte spørsmål fra StudData, lagde og tilføyet jeg følgende punkter: et punkt om flerkulturell kompetanse, et spørsmål som var rettet mot fartstiden i NAV, et spørsmål om utdanningen har vært et godt utgangspunkt for utførelsen av arbeidsoppgavene i NAV, samt et spørsmål om respondentene ville ha valgt samme utdanning igjen.

I samsvar med StudData har jeg også valgt en Likert-skala. En slik skala egner seg godt for å måle holdninger og holdningsendringer. Derfor ville jeg beholde en verdigradert skala i min undersøkelse. Skalaen hadde fem nummerte verdier: (1) «Ikke i det hele tatt», (2) «I liten grad», (3) «I noen grad», (4) «I stor grad», (5) «I svært stor grad», samt «Vet ikke».

Forskjellen til StudData er at jeg brukte disse motsatt, dvs. StudData hadde «Ikke i det hele tatt» som kategori 5, og brukte «I meget stor grad» på kategori 1. Bakgrunnen for dette valget var at jeg anså det som mer brukervennlig. For å øke reliabiliteten tilføyde jeg en sjette svaralternativ: «Vet ikke».

3.4.2 Datainnsamling og -analyse

I min undersøkelse har jeg brukt Nettskjema⁷ for utarbeidelsen og utsendelsen av spørreskjemaet. Spørreundersøkelsen var åpen i totalt fire uker, fra 24. september – 22. oktober 2019, og det ble sendt ut purringer underveis. Jeg mottok totalt 53 svar.

Svarprosenten var dermed på 81,5%. Selv om det ifølge Halvorsen (2002) ikke finnes et mål på hvor høy svarprosenten bør være, viser han til Galtung (1967) og Fowler (1988), som stadfester at den bør være minst henholdsvis 60% eller 75% (ref. i Halvorsen, 2002, s. 109). Svarprosenten for min undersøkelse ligger følgelig, uavhengig av hvem av disse to det tas utgangspunkt i, på et akseptabelt høyt nivå, noe som øker undersøkelsens reliabilitet. På grunn av at utvalget kun besto av et lavt ensifret antall menn, valgte jeg bevisst å ikke ha med kjønn som bakgrunns- og uavhengig variabel. Hvis alle de – eller bare noen av de – hadde svart i undersøkelsen, kunne det ha vært fare for at de hadde vært gjenkjennbare i ettertid, ved å samtidig se på når de har vært ferdigutdannet, eller hvor lenge de har jobbet i NAV. Etter at undersøkelsen var stengt eksporterte jeg alle data til statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS⁸). I SPSS gjennomførte jeg først en univariat analyse og betraktet frekvensfordelingen, gjennomsnittet og standardavviket for hver variabel. Én begrensning til en slik univariat analyse er at sammenhenger mellom variabler ikke blir synlige (Halvorsen, 2002).

På grunn av at jeg var interessert i å sammenligne min undersøkelse med StudData-undersøkelsen, utførte jeg også signifikanstester på de samme variablene fra begge undersøkelsene. Siden undersøkelsene ikke hadde samme utvalg, måtte jeg velge en «independent samples t-test» som signifikanstest, istedenfor en «paired samples t test». «Independent samples t-test» brukes når en undersøker to ulike utvalg, mens «paired samples

⁷ <https://nettskjema.uio.no/>

⁸ <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>

t-test» brukes når en undersøker det samme utvalget på to ulike tidspunkt. Før jeg kunne utføre signifikanstesten måtte jeg kode mine variabler om, siden jeg hadde brukt motsatt skala. Omkodingen foretok jeg direkte i syntax i SPSS. Etter omkodingen slo jeg sammen begge filene, og grupperte variablene for hvert utvalg. StudData definerte jeg dermed som gruppe 1 og min undersøkelse som gruppe 2. Deretter utførte jeg «independent samples t-test» for de 23 variablene som var felles i begge undersøkelser for å undersøke om det var signifikante forskjeller på henholdsvis 5%- og 1%-signifikansnivå. Funnene presenterer og drøfter jeg i kapittel 4.

3.5 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet har ulik betydning i henholdsvis kvantitativ og kvalitativ forskning (Halvorsen, 2002). Siden min undersøkelse bygger på metodetriangulering gjør jeg her rede for begrepene i hver av metodetradisjonene.

Validiteten i en kvantitativ undersøkelse er avhengig av at alle innsamlete data må være relevant for undersøkelsens problemstilling. Det forutsetter at spørsmålene i spørreskjemaet må være aktuelle for problemstillingen. Et tenkelig uheldig scenario, som kan føre til lav validitet, er at spørsmålene ikke er rettet nok mot problemstillingen. Validiteten av den kvalitative delen er mer utfordrende og krever andre vurderingskriterier, slik Denscombe (2014, s. 297) påpeker. For det første er den som gjennomfører undersøkelsen alltid nært knyttet og involvert i datainnsamlingen. Det er videre forskerens tolkninger som ligger til grunn for dataanalysen, og det er en selv som velger hva som trekkes frem og analyseres, og hva ikke. Selv om det aldri vil være mulig å vurdere validitet på de samme premissene som i kvantitative undersøkelser, så er det ikke mindre viktig å ha et fokus på det (Denscombe, 2014, s. 297). Dette kan gjøres på ulike måter. Eksempelvis kan en i etterkant av intervjuene kontrollere med respondentene om deres fokus har vært gjengitt riktig, og om funnene er nøyaktige. På den andre siden kan validiteten økes ved at alle funn og konklusjonen er solid forankret og knyttet opp mot teori og tidligere undersøkelser (Denscombe, 2014, s. 298). Det innebærer også at en må betrakte funnene med et kritisk blikk, og samtidig tydeliggjøre hva som er opphavet for tolkninger og konklusjoner, noe som Thagaard (2013) omtaler som «gjennomsiktighet». Trianguleringen er også en måte for å øke validiteten på. Imidlertid må en påse å forhindre «[...] any naive use of triangulation [...]», og heller bruke og triangulere

begge metoder slik at funnene styrker og validerer hverandre (Denscombe, 2014, s. 298, 155).

For å øke validiteten i den kvantitative delen har jeg anvendt spørsmål som er relevant for min problemstilling. Videre har jeg brukt en del spørsmål fra StudData-undersøkelsen. Sistnevnte har vært utprøvd før og har vært vurdert til å ha en høy grad av validitet (Heggen, 2010). Det bidro samtidig til at jeg kunne sammenligne mine funn med funn fra StudData-undersøkelsen. For å sikre validiteten av den kvalitative delen har jeg knyttet mine funn opp mot relevant teori og tidligere undersøkelser for å underbygge funn og konklusjoner i min undersøkelse. I tillegg har jeg forsøkt å betrakte mine funn med et kritisk blikk. Sist, men ikke minst, har jeg brukt metodetriangulering for å få et mer helhetlig bilde.

Reliabiliteten av den kvantitative delen peker på undersøkelsens og funnenes pålitelighet. Dette kan oppnås ved å unngå målefeil, for eksempel når data registreres. Hvis reliabiliteten hadde vært lav, vil en ikke kunne undersøke om innsamlet data kan anvendes til å undersøke hypotesene (Halvorsen, 2002, s. 44). Slik Denscombe (2014) fremhever er reliabiliteten av en kvalitativ undersøkelse igjen mer utfordrende å oppnå enn i en kvantitativ undersøkelse. Årsaken er at forskeren er nært knyttet til undersøkelsen. Siden det ikke vil være mulig å gjenskape intervjusituasjonen, slik det vil kunne være mulig å gjennomføre den «samme» kvantitative spørreundersøkelsen, vil en måtte påse at både fremgangsmåten og analysen gjøres rede for i en slik grad at utenforstående kan følge hele prosessen. Den må, forenklet sagt, være «[...] åpen for revisjon [...]» (oversatt fra engelsk, Denscombe, 2014, s. 298).

I denne undersøkelsen har jeg sikret reliabiliteten av den kvantitative delen ved å bruke Nettskjema som kilde for datainnsamlingen, og ved å eksporterte data i etterkant til SPSS. På grunn av at jeg brukte elektronisk fremfor manuell registrering, er reliabiliteten høyere. Reliabiliteten av den kvalitative delen har jeg ivaretatt ved å redegjøre for både fremgangsmåten og analysen min, slik at grunnlaget for mine tolkninger blir tydelig for leseren.

3.6 Etikk

Widerberg (2001) fremhever at en i både kvalitativ og kvantitativ forskning vil møte etiske spørsmål, som krever etiske prinsipper for å kunne sikre at den som berøres av forskningen

ivaretas. Sentrale etiske prinsipper for denne undersøkelsen er: personvern, informasjonsplikt og fritt/informert samtykke og konfidensialitet (NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Personvern fokuserte jeg på gjennom å kontakte Norsk senter for forskningsdata (NSD). Først tok jeg meldeskjematesten der, for å undersøke om min undersøkelse vil kreve en behandling av personopplysninger. Med hensyn til den kvantitative delen hadde jeg ingen spørsmål som identifiserte personer, eks. om navn, fødsels- eller personnummer, adresse, telefonnummer, el. Imidlertid ble respondentenes IP-adresser lagret når de svarte på spørreundersøkelsen, noe som utløste meldeplikt til NSD. Når det gjelder den kvalitative delen brukte jeg lydopptak av intervjuene. Respondentene ble gjort oppmerksom på dette. Lydfilene ble oppbevart utilgjengelig for andre og slettes når masteroppgaven er godkjent. Etter hvert intervju ble diktafonen oppbevart i et låst kontorskap, hvor kun jeg hadde tilgang til. Selv om det ikke fremgikk personopplysninger av opptakene, så hadde jeg passordbeskyttet tilgang til e-poster med avtaler til intervjuene. Begge deler av undersøkelsen utløste meldeplikt, i henhold til personopplysningsloven (2000)⁹ § 31. Informasjonsplikt og fritt/informert samtykke innebar at respondentene måtte informeres grundig om undersøkelsen, dens bakgrunn, formålet, hva deltakelsen vil innebære og hvordan resultatet vil bli tilgjengeliggjort. Derfor utformet jeg en e-post, med generell informasjon om undersøkelsens bakgrunn, formål, mm., og et informasjonsskriv med inkludert samtykkeerklæring, jfr. vedlegg 4.

Konfidensialitet ivaretok jeg ved å fremheve i informasjonsskrivet at det kun er jeg og min veileder som ville ha tilgang til de innsamlete data, og at det ikke ble laget en navneliste eller koblingsnøkkel, slik at ingen vil være gjenkjennbar i etterkant. I tillegg skrev jeg at lydfilene slettes etter at prosjektet er avsluttet, og datamaterialet oppbevares i anonymisert form. Avslutningsvis fulgte en samtykkeerklæring, som stadfestet at hvis respondentene ønsket å delta i spørreundersøkelsen, så ville de automatisk gi sitt samtykke til deltakelsen når de svarte på spørreskjemaet. Respondenter som ønsket å bli intervjuet, måtte signere samtykkeerklæringen og returnere den til meg. Disse samtykkeerklæringene ble oppbevart i

⁹ I søknadsøyeblikket var Personopplysningsloven av 2000 gjeldende. Denne loven har i mellomtida blitt erstattet av ny personopplysningslov i juli 2018.

låst kontorskap. Jeg har for øvrig valgt å omtale mine respondenter som «h*n» for å ivareta anonymiteten.

Undersøkelsen ble godkjent av NSD, jfr. vedlegg 1. Det ble poengtert at godkjenningen forutsatte at undersøkelsen ble gjennomført slik den var meldt inn og at eventuelle endringer måtte meldes. Fordi jeg tok foreldrepermisjon etter første studieår, meldte jeg inn at prosjektperioden måtte forlengeres, noe som ble godkjent.

4 Presentasjon og diskusjon av funn

I dette kapitlet presenterer og diskuterer jeg utvalgte funn fra den kvalitative- og den kvantitative delundersøkelsen. Datafylden var mye større enn forventet og derfor måtte jeg i løpet av skriveprosessen foreta et utvalg av hva jeg trekker frem i denne oppgaven. Jeg opplevde de kvantitative data som mindre givende enn forventet, men til gjengjeld var de kvalitative data langt mer givende. På bakgrunn av dette har jeg lagt hovedfokuset på de kvalitative data.

Oppsettet følger fra punkt 4.1 til og med 4.4 samme inndeling som teorikapitlet. I punkt 4.1 ser jeg først på mine kvalitative funn knyttet til profesjonell kompetanse. Deretter fokuserer jeg på «generalister» i punkt 4.2. Punkt 4.3 omhandler «helhetssynet» og i punkt 4.4 er «praksissjokket» i søkelyset. I punkt 4.5 fokuserer jeg på hvorvidt respondentene betrakter sosionomutdanningen som viktig. Punkt 4.6 omhandler mine kvantitative funn. I punkt 4.7 følger en sammenlignende diskusjon av utvalgte kvalitative og kvantitative funn.

4.1 Profesjonell kompetanse – funn fra intervjuene

Jeg har påpekt at profesjonell kompetanse består av flere komplementære dimensjoner, som i summen utgjør den profesjonelle kompetansen. Jeg presenterer mine funn med utgangspunkt i de følgende ulike dimensjonene som jeg har introdusert i kapittel 2:

1. Teoretiske kunnskaper (Punkt 4.1.1)
2. Yrkesspesifikke ferdigheter (Punkt 4.1.2)
3. Personlig kompetanse (Punkt 4.1.3)

4.1.1 Teoretiske kunnskaper

I tråd med Hatlevik (2014) og Skau (2017) presenterer og diskuterer jeg her først funnene knyttet opp mot teoretiske kunnskaper, siden disse ifølge forfatterne utgjør det solide grunnlaget av den profesjonelle kompetansen. Dette er i samsvar med funnene fra den tidligere omtalte kvalitative undersøkelsen «Profesjonalitetens mange ansikter» (Damsgaard, 2010), hvor sosialarbeiderne også fremhevet betydningen av teoretisk kunnskap for [profesjonell] yrkesutøvelse. Damsgaard hevder også at teoretisk kunnskap er en fundamental og sentral forutsetning for profesjonell kompetanse.

Teoretisk kunnskap har vært fremhevet av nesten alle sosionomer, som jeg har intervjuet. Eksempelvis så har Sosionom 7 gitt uttrykk for at h*n har tilegnet seg nok grunnleggende teoretiske kunnskaper gjennom grunnutdanningen, selv om det var andre utfordringer overgangen til yrkesutøvelsen bydde på:

Ja, det er vel vanskelig å si at jeg ikke var forberedt [...] den teoretiske ballasten er tilstrekkelig [...] Det er jo når man kommer ut av en teoretisk utdanning og så skal du da ut i praksisfeltet, der du møter masse utfordringer, som du overhodet ikke kan tenke deg at du ville møte [...] Det er utfordringer [...] på mange felt, ... men jeg tror nok at det teoretiske grunnlaget er tilstrekkelig, tror ikke man kan få inn så veldig mye mer.

(Sosionom 7)

Sitatet tydeliggjør både tilegnelsen av teoretiske kunnskaper, som respondenten opplevde som dekkende, samtidig som h*n så vidt berører praksissjokket. Jeg ser nærmere på sistnevnte senere i kapitlet.

Tilbake til teoretiske kunnskaper så er det et nokså vidt begrep og omfavner kunnskaper innenfor ulike tematiske områder. Mine funn viser at sosionomene har trukket frem følgende tematiske områder og momenter nedenfor. Begrepene er for øvrig respondentenes egne formuleringer.

- Juridiske emner, juridisk metode og skjønnsutøvelse
- Kunnskap om NAV
- Supported-Employment
- Kriminalitet
- Myndiggjøring og empowerment
- Utdanningen som grunnmur

Jeg presenterer i det følgende mine respondenters erfaringer i forhold til disse seks tematiske områdene av teoretiske kunnskaper.

Juridiske emner, juridisk metode og skjønnsutøvelse

Flere respondenter trakk frem juss og juridiske emner generelt. Noen av disse fokuserte i tillegg på juridisk metode. En respondent sa at de lærte litt om juss og juridisk metode i studiet, samtidig som han presiserte at det var ganske generelt:

[...] hvordan man tolke lover [...] tolke paragrafer, det er jo faktisk en ting som vi lærte, hadde en del om og som jeg har opplevd det er noe jeg har fått litt ut av i studiet. Og så skjønne forskjellen på hva som står og hva som ikke står og hvordan man kan tolke det [...] og den juridiske metoden [...]

(Sosionom 2)

Denne respondenten opplevde å ha tilegnet seg en del generell kunnskap om juridisk metode og juss. Imidlertid poengterte andre respondenter at de hadde ønsket å kunne ha lært mer juss gjennom grunnutdanningen. Sosionom 1 sa f.eks.: «[...] sånn av og til så tenker jeg at [...] jeg skulle ha hatt litt mer juss i den ryggsekken [...]». I tillegg spesifiserte Sosionom 4 at skjønnsutøvelsen først ble lært i yrkesutøvelsen:

1. **R:** [...] vi hadde noe grusomt kjedelig juss [...] hvor en jurist satt og bare gnålte seg gjennom [...] han hadde vi ganske mye av, som gikk gjennom de aktuelle lovene og ...
2. **I:** Ja, så det var ikke sånn anvendelig juss i den forstand at ...?
3. **R:** ... nei.
4. **I:** Dere lærte om hvordan gå inn de ulike lovene og for eksempel hvordan man foretar en skjønnsutøvelse?
5. **R:** Ja [...] jeg visste jo hvordan jeg skulle slå opp, jeg visste hvordan henvise til en lov, det visste jeg, men den skjønnsutøvelsen ... det er vel sånn som jeg har tillært meg ...
6. **I:** I yrket?
7. **R:** ... gjennom jobben.
8. **I:** Nettopp, litt mer overordnet sånn kunnskap om regelverk og sånn der, ... fungerte det bra, eller var det også ikke godt nok?
9. **R:** Det er jo det overordnede, altså overflaten som ble tatt da ...

(Sosionom 4)

I dette intervjuutdraget er det tydelig at respondenten opplevde jussundervisningen som alt for teoretisk, med hovedsakelig fokus på hvilke lover som finnes, hvordan man leter etter lover og henviser riktig. Derimot manglet et vesentlig element i grunnutdanningen som er sentralt i yrkesutøvelsen i NAV – skjønnsutøvelsen. Dette var noe som først ble tillært i det praktiske arbeidet i NAV.

Sosionom 8 ga uttrykk for en lignende erfaring. I følge h*n var det riktignok en del fokus på juridiske emner i grunnutdanningen, men casene de gikk gjennom i undervisningen forberedte ikke studentene på hvordan det å jobbe i forvaltningen egentlig er:

[...] spesielt husker jeg når vi hadde juridiske emner [...] caser innenfor barneverntjenesten, og innenfor sosiale tjenester [...] Da husker jeg når vi satt og jobbet med de, med lovverket, at vi på en måte var veldig lite realistisk innstilt på hvordan det var å jobbe i den forvaltningen. Vi hadde egentlig ingen peiling på det og vi spurte mye om det i undervisningen, men så var det få av lærerne som kunne svare. Så de gangene vi hadde gjesteforelesere, som på en måte var i yrkespraksis, så var vi jo mer opptatt av det, enn [...] kanskje det faglige innholdet, som de skulle presentere for oss også.

(Sosionom 8)

I dette utsagnet gir respondentene uttrykk for et ønske om mer praksisnær undervisning, både gjennom timelærere fra feltet og casene fra virkeligheten. H*n kom tilbake til temaet juridiske emner senere i intervjuet og poengterte at det var for lite rettet mot arbeidet i forvaltningen:

Altså det vi lærte på juridiske emner, det handler om juridisk metode [...] Vi lærte oss hvordan vi skulle lese, forstå, tolke loven og hvordan rekkefølge man skulle gjøre ting i [...] Men du var jo ikke forberedt på [...] kompleksiteten i de sakene [...] de rammevilkårene som allerede lå der, i forhold til satsene, nasjonale retningslinjer [...] var du ikke forberedt på [...] i det hele tatt. Rundskriv hadde du jo aldri tatt i, ikke sant og de er jo veldig detaljerte og beskrivende [...] Så den [...] juridiske tenkemåten, hvordan rekkefølge du skal gjøre ting i fra du skal gjøre et godt vedtak, den har man jo fått inn gjennom juridisk metode. Men det er likevel alt for lite i forhold til hva du trenger for å kunne jobbe med forvaltning da.

(Sosionom 8)

Dette sitatet illustrerer og tydeliggjør at læringen innenfor juridiske emner opplevdes av respondentene som lite relevant for arbeidet i forvaltningen. Sitatet synliggjør at de har lært om hvordan juridisk metode fungerer, men at det var for teoretisk, for frakoblet fra virkelighetens krav. Det var rett og slett igjen for lite praksisnær.

Med utgangspunkt i disse respondentenes fortellinger er mitt hovedinntrykk at de lærte om juridiske emner, juridisk metode og skjønnsutøvelse, men at kompetansen de har tilegnet seg i all hovedsak var overflattisk og generelt, og lite anvendelig for jobben i NAV.

Kunnskap om NAV

Det var imidlertid ikke bare juridiske kunnskaper som respondenter opplevde å ikke ha tilegnet seg gjennom grunnutdanningen i tilstrekkelig grad. Det ble også trukket frem at det var for lite generell og aktuell kunnskap om NAV. Sosionom 2 fremhevdde at det de lærte om NAV var til dels utdatert, med alt for lite fokus på hvordan NAV er i nåtiden:

1. **R:** [...] Og i tillegg var det, når det var snakk om NAV [...] så var det veldig mye snakk om hva som hadde vært tidligere. Det var ikke så mye om NAV som da var aktuelt for noen i NAV nå.
2. **I:** Mhm, så fokuset i studiet var mer sånn generelt, og ikke sånn spesifikk?
3. **R:** Og veldig mye fokus på politisk styring av NAV. Og det er jo klart at det er jo også viktig men [...] greier er at det [har] ikke [...] så veldig mye, veldig mye [å si for] hverdagen min.

(Sosionom 2)

Her blir det synlig at hvis studentene lærte noe om NAV, så opplevdes det av vedkommende som alt for overordnet, og lite fokusert på hvordan arbeidet i NAV egentlig er. Samme respondent påpekte også tidligere i intervjuet at h*n ikke har lært noe om spesifikke systemer, som brukes i arbeidshverdagen i NAV: «Mye av tiden min går jo opp for å skrive masse ting [...] inne i systemene ... som jeg ikke har lært noe om på studiet.» Dette opplever jeg som et

uttrykk for at undervisningen også på dette området har vært for lite relevant for arbeidet i NAV. Selv om h*n ikke tydelig poengterte at det burde være grunnutdanningen som tilrettelegger for læring både generelt om NAV, men også spesifikt om datasystemer som brukes, så sitter jeg igjen med et inntrykk om at det er nettopp det h*n mente.

Supported-Employment

Flere av mine respondenter ga uttrykk for at de savnet teori om konkrete temaer som de hadde bruk for etter endt utdanning. Sosionom 3 tydeliggjorde at h*n savnet teori om såkalt «supported-employment» (SE). SE betegner en metode med mål om å tilby personer med betydelige og mangfoldige behov støtte til å finne og mestre arbeid (Arbeid og Inkludering, u.å). Knyttet opp mot NAV har SE betydd et skifte fra tankegangen om at brukeren må være klar for arbeid før h*n utplasseres, eller det som Spjelkavik (2012) omtaler som fra «train then place» (s. 164), til «place then train» (s. 171). Videre innebærer SE i NAV målet om arbeidsinkludering i ordinært arbeid, samt at det brukes jobbspesialister for å bistå brukere både å komme ut i ordinært arbeid og til å kunne beholde arbeidet (Spjelkavik, 2014). Slik denne respondenter fortalte i løpet av intervjuet så er metoden ikke ny; den har faktisk vært brukt siden 90-tallet, noe som bekreftes av Spjelkavik (2012). Så det kan spørres om hvorfor grunnutdanningen ikke har hatt fokus på det. H*n sier:

Jeg håper jo også [...] supported-employment har jo jeg, jeg vet ikke hvor mye det er av det i studiet? [...] vi hadde ingenting. Jeg kan ikke huske at vi hadde noe om det i studiet. Selv om oppbyggingen av arbeid med bistand det skjedde jo på 90-tallet, så var det lite fokus på det i våres studiet.

(Sosionom 3)

Denne respondenter tok sin grunnutdanning på slutten av 90-tallet. Vedkommende undret seg også over om dette har endret seg: Har grunnutdanningen fokus på det nå i dag? H*n utdyper ikke om eksempelvis kollegaer som ble utdannet senere har lært om dette på studiet. I rammeplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) er for øvrig hverken supported-employment eller arbeid med bistand nevnt.

Kriminalitet

Sosionom 6 trakk derimot frem savnet etter mer teori om kriminalitet i grunnutdanningen:

[...] kunne [...] vært mer i forhold til kriminalitet [...] du møter jo folk som sitter i fengsel. Det husker jeg jo gjorde veldig inntrykk [...] når jeg [...] var ferdigutdannet [...] Folk som var voldelig og som satt i fengsel og hadde drept folk [...] det var jo heavy og akkurat den biten, den mener jeg vi hadde lite om.

Utsagnet synliggjør savnet om mer teoretisk kunnskap om kriminalitet. Det kan her også tenkes at ønsket om å lære mer om kriminalitet går utover kun teoretisk kunnskap og at det samtidig er et ønske om læring av yrkesspesifikke ferdigheter. Som et eksempel kan det her tenkes: Hvordan kan en i en samtale med en bruker på NAV, som eksempelvis har vært domfelt, veilede vedkommende med mål om å komme i arbeid? Vil en måtte bruke en spesiell tilnærming? Det ble dog ikke nevnt hvor vidt dette er særskilt relevant for arbeidet i NAV. Imidlertid møter en som veileder i NAV mennesker i ulike livssituasjoner, herunder kanskje noen som har blitt dømt for kriminelle handlinger. Når vi ser tilbake på sosionomens helhetssyn, som jeg har beskrevet i kapittel 2, så er det forståelig at en ønsker å kunne møte alle mennesker på en fagetisk god måte, uavhengig av livssituasjonen de befinner seg i og deres forhistorie.

Myndiggjøring og empowerment

Myndiggjøring og empowerment var derimot temaer som flere av respondentene ga uttrykk for å ha blitt tilstrekkelig dekket i grunnutdanningen. Sosionom 2 konstaterte at «[...] Myndiggjøring/ empowerment det har vi hatt en del om. Det, det har nok studiet forberedt meg en del på.» Sosionom 3 fortalte om et lignende fokus i studiet: «Det var nok en, et hovedoppdrag og det å hjelpe folk til å klare seg selv. Ja, Empowerment og det, det var de tingene jeg husker best [...] fra studiet mitt, som jeg har hatt med meg.»

Selv om disse sitatene illustrer at grunnutdanningen har hatt fokus på myndiggjøring/ empowerment, så har ingen av respondentene relatert dette spesifikt mot arbeidet i NAV. Imidlertid synliggjør siste sitatet at respondenten «har hatt [empowerment] med» seg, som jeg tolker slik at h*n har hatt bruk for det i yrkesutøvelsen.

Utdanningen som grunnmur

Noen av mine respondenter har fremhevet at sosionomutdanningen har fungert som en slags generell grunnmur når det gjelder tilegnelsen av teoretisk kunnskap. Sosionom 1 uttrykte det slik: «Ja, det er jo en sånn grunnmur som man da har bygget videre på gjennom tilegnete kunnskaper, men også gjennom livserfaring og ... ja ... så det er jo flere ting oppe på det og, ja.» En lignende oppfatning ga Sosionom 3 uttrykk for. Ifølge h*n bidro grunnutdanningen til å utvikle en såkalt «grunnforståelse»: «Ja, vi hadde jo et sånn grunnforståelse og hensikten

bak altså lov om sosiale tjenester og barnevernsloven og ... altså barnevernsloven og også bakgrunn for sosialt arbeid, også vi har, de rammene i forhold til det å skulle hjelpe folk som, som falt utenfor alt.»

Selv om begge respondentene har sagt at grunnutdanningen har vært en grunnmur og bidratt til en grunnforståelse, så presiserte de ikke hvor vidt dette er relevant for arbeidet i NAV. Gjennom intervjuene fikk jeg imidlertid et inntrykk om at de opplevde at det var nyttig for yrkesutøvelsen i NAV. Jeg opplevde det som en gjennomgående tone i intervjuene, samtidig som dette er i samsvar med funn fra den i innledningskapitlet omtalte undersøkelsen «Profesjonalitetens mange ansikter» (Damsgaard, 2010). Der ble det fremhevet at blant annet sosialarbeidere mente at teoretiske kunnskaper utgjorde et fundament for yrkesutøvelsen.

En annen respondent fokuserte derimot særskilt på at utdanningen ga en teoretisk ballast, som ligger i bunnen for yrkesutøvelsen og at kunnskapen(e) hentes frem igjen ved behov:

[...] mye av de tingene som vi har lært på studiet har jo jeg absolutt brukt masse og jeg var en sånn som tok vare på alle de fagbøkene [...] vi fant ut i vårt team at vi skulle jobbe litt med grupper ... prioritere enkelte som hadde vært lenge, langtidsledig som arbeidssøkere, jobber med dem i grupper [...] for å kunne jobbe tettere med flere av gangen. Og da tok jeg frem de her type gruppebøkene, sånn som vi hadde hatt på studiet og leste meg litt opp på det med gruppe og gruppedynamikk, og litt sånn her og tok i bruk litt på de kunnskapene og der kom det jo tilbake [...] når du leser litt på nytt det som du har lært for en del år tilbake og har erfaring fra yrket, så ser du ofte ting på en annen måte da.

(Sosionom 8)

Denne respondenten ga uttrykk for at studiet har bidratt med et kunnskapsfundament, og at når det var behov for det, så husket vedkommende tilbake til studiet, fant frem bøker og kunne friske opp igjen den kunnskapen. H*n koblet det særskilt opp mot arbeidet med langtidsarbeidsledige. Ett av hovedmålene i NAV er nettopp: «Flere i arbeid og aktivitet» (Arbeids- og sosialdepartementet, 2015, s. 7). Her blir det tydelig at grunnutdanningen nettopp har bidratt med en del kjernekunnskap, som denne sosionomen anså som anvendelig, både med hensyn til å finne frem kunnskapen i hukommelsen, men også til å lete frem skolebøker og lese på nytt.

Konklusjon

Jeg har vist hvordan respondenter på ulik vis betrakter teoretisk kunnskap som en viktig forutsetning for yrkesutøvelsen. Teoretisk kunnskap har blitt omtalt som en slags sosialfaglig grunnmur og dermed en sentral del av den profesjonelle kompetansen. På noen områder ga

respondenter uttrykk for at de opplevde å ha tilegnet seg nok teoretiske kunnskaper, eksempelvis om myndiggjøring og empowerment. Når det gjaldt andre områder, slik som juridiske emner, juridisk metode og skjønnsutøvelse, samt kriminalitet, supported-employment og kunnskap om NAV, så fremhevet flere respondenter betydningen for arbeidet i NAV, samt at de hadde ønsket at grunnutdanningen hadde forberedt bedre på disse temaene.

Å betrakte teoretiske kunnskaper som den sentrale forutsetningen for profesjonell kompetansen, i samsvar med Hatlevik (2014) og Skau (2017), er dog bare én forståelse av kompetansebegrepet. Heggen (2010) fremhever derimot at det sentrale ved profesjonell kompetanse er å kunne anvende teoretisk, bred kunnskap i praksis. Med utgangspunkt i min problemstilling vil det innebære hvor vidt grunnutdanningen har forberedt sosionomer til å kunne anvende den teoretiske kunnskapen i arbeidet i NAV. Dette vil også kreve bruk av yrkesspesifikke ferdigheter, som jeg betrakter i neste punkt.

4.1.2 Yrkesspesifikke ferdigheter

I tråd med Hatlevik (2014) og Skau (2017) er den andre sentrale delen av profesjonell kompetanse yrkesspesifikke eller praktiske ferdigheter. Slike ferdigheter har vært fremhevet av flere respondenter, i form av:

- kommunikative ferdigheter og samtaleteknikker
- økonomisk veiledning og gjeldsrådgivning
- administrative oppgaver, saksbehandling og vedtaksskriving
- konflikthåndtering og vanskelige situasjoner.

Kommunikasjonsferdigheter og samtaleteknikker

Flere respondentene har trukket frem kommunikasjonsferdigheter og samtaleteknikker. Imidlertid var de ikke samstemte når det gjaldt svaret på spørsmålet om grunnutdanningen har bidratt til at de har tilegnet seg gode nok kommunikasjonsferdigheter og samtaleteknikker, og heller ikke om det var relevant for arbeidet i NAV.

Sosionom 2 sa at studiet har forberedt godt på arbeidet i NAV når det gjelder formulering av åpne og lukkede spørsmål og det h*n fremhever som «å formulere seg profesjonelt»:

[...] men det å formulere seg profesjonelt, det er da noe som vi jobbet veldig mye med i grupper ... når jeg hadde profesjonell samhandling, [...] så jobbet vi mye med formulering og formulering av spørsmål

og forskjell på åpne og lukkede spørsmål, og det var kanskje den delen av studiet jeg opplevde som mest nyttig å ha med seg på NAV: Hvordan kommunisere med folk.

(Sosionom 2)

Denne respondenten ga uttrykk for at grunnutdanningen har forberedt h*n til å kunne kommunisere med mennesker; samtidig som vedkommende faller i en kategori som opplever at utdanning og praksis henger godt sammen. Senere i intervjuet bekreftet h*n erfaringen med å ha delvis blitt forberedt på nødvendige samtaleteknikker for arbeidet i NAV: «Så vil jo det at jeg har hatt delvis utbytte av det, fordi at jeg skjønner litt mer om hvordan. Altså jeg kan forhandle i forhold til [...] det å bruke en del av de samtaleteknikkene vi lærte på studiet også med samarbeidspartnere da (Sosionom 2). En annen respondent opplevde også at studiet hadde mye fokus på kommunikasjon, gjennom rollespill og ferdighetstrening med fokus på samtaler: «Vi brukte mye rollespill, det gjorde vi [...] det var faktisk ganske bra fordi at vi var, vi var to klasser som var en del sammen, så var vi litt hver for oss, og så var hver klasse delt i fire [...] Da holdt vi mye på med sånn ferdighetstrening på samtal ..., altså selve samtaler da (Sosionom 4).

I motsetning til det første eksemplet der respondenten har utdanningen eksplisitt knyttet til arbeidet i NAV, kommer denne koblingen i dette andre tilfellet opp implisitt, på vurderingen h*n tillegger rollespill i utdanningen. H*n refererer til sin erfaring med rollespill og sin vurdering av denne delen i sin utdanning som «faktisk ganske bra». I intervjuets kontekst er det tydelig at respondenten presenterer både erfaring og vurdering av denne delen av kompetanseformidling i utdanning i sammenheng med relevansen h*n opplever for sitt arbeid i NAV.

En annen respondent opplevde derimot å ha lært for lite om kommunikasjonsferdigheter og påpekte at studiet ikke har forberedt han godt på «alle de vanskelige samtalene»:

Muntlige og skriftlige kommunikasjonsferdigheter? Altså jeg husker at vi hadde noen sånne der gruppe, hvor vi skulle øve på forskjellige ting, men, litt sånn ferdighetstrening. Men det var så lite av det [...] Ja, ... jeg følte meg overhodet ikke sånn klar når jeg kom ut i [...] den virkelige verden og så ... følte meg overhodet ikke rustet [...] til de samtalene og alle de vanskelige samtalene ...

(Sosionom 3)

Sosionom 3 har følgelig ikke samme oppfatning som Sosionom 2 og Sosionom 4. Selv om h*n fortalte å ha hatt ferdighetstrening med fokus på å øve ulike kommunikasjonsferdigheter,

så hevde han samtidig at grunnutdanningen ikke har forberedt han godt nok på den tøffe virkeligheten og «alle de vanskelige samtalerne». Sistnevnte utdrag av sitatet illustrerer samtidig betydningen av kommunikasjonsferdigheter for arbeidet i NAV. Betydningen og relevansen av kommunikasjonsferdigheter for NAV, som denne respondenten antyder, er i samsvar med det de andre respondentene (Sosionom 2, Sosionom 4) har påpekt.

Sosionom 6 ga derimot uttrykk for en todelt opplevelse. På den ene siden påpekte h*n at studiet har hatt fokus på verbal og non-verbal kommunikasjon og «de gode samtalerne», samtidig som h*n hadde ønsket å lære mer om samtaler med barn:

1. **R:** Jo, altså det følte jeg jo gjennomgående gjennom hele studiet, med fokus på kommunikasjon, både det nonverbale, og det du sier, og det du uttrykker, den bevisst på holdninger, [...] og det etiske, og de gode samtalerne og det er nå absolutt det jeg sitter igjen med det. Skal vi se, skal jeg gjengi hva sosionomstudiet er da? [...] Så er det jo mye av de tingene der. [...]
2. **I:** [...] er det ellers noe, når du retter blikket tilbake på studiet, som du nå tenker, det har du kanskje savnet, og, eller det har du ønsket å hatt mer om det. Hvordan, hva du tenker da?
3. **R:** Ja, når husker jeg ikke helt, men kanskje det her med samtaler med barn, ... ehm, unge [...]

(Sosionom 6)

Dette sitatet illustrerer todeltheten, som jeg skisserte kort ovenfor. Det interessante er at denne respondenten først gir uttrykk for at studiet har hatt mye, relevant fokus på både verbal og non-verbal kommunikasjon. Imidlertid, når h*n begynner å fortelle om det, og tenker seg litt nærmere om, så oppdager h*n plutselig at det likevel var noe som manglet, nemlig «samtaler med barn ... ehm, unge». Jeg tolker dette slik at vedkommende egentlig beskriver hva h*n husker å ikke har fått med seg. Da kommer h*n på kommunikasjon med barn, men jeg tolker det ikke slik at h*n relaterer det til et kompetansebehov for arbeidet i Nav.

Sitatene viser en viss variasjon: Noen har opplevd at grunnutdanningen har hatt stort fokus på kommunikasjon, og noen ønsket at det hadde vært enda mer fokus på det. Alle tre respondenter har framhevet verdien av kommunikasjon/ samtaleteknikker. Det varierte med tanke på om de oppfattet det de har fått med i utdanningen sin var nok. Det var også en variasjon i forhold til at noen har vektlagt praktisk innøving. Den siste sa ingenting om det var teoretisk eller praktisk kunnskap som h*n har fått når det gjelder kommunikasjon.

Økonomisk veiledning og gjeldsrådgivning

Et annet eksempel på yrkesspesifikke ferdigheter som ble trukket frem av flere respondenter, var økonomisk veiledning og gjeldsrådgivning. Sosionom 4 beskriver det slik: «Men det er

klart at vi opplevde veldig sann de fleste sosionomer ut på sosialkontorene sier, det der med å sette opp budsjett, økonomi, gjeldsrådgivning – hadde vi hatt for lite av». Dette ble også trukket frem av Sosionom 5:

Hvis vi tenker [...] økonomisk sosialhjelp, råd og veiledning, så [...] nei [...] vi lærte veldig lite [...] vi hadde sann økonomisk saksbehandling [...] Vi fikk levert et skjema og så fylte vi det ut, og så prøvde vi å analysere når vi gikk på studiet. Så husker jeg at vi diskuterte hva gjør du når bruker/klient/ x kommer og har en dyr Mercedes og hus oppe i X [...] søker sosialhjelp og mange morsomme diskusjoner på hvor vidt man skal gi dem eller ikke. Men egentlig for lite relevant akkurat for den type jobb.

(Sosionom 5)

Begge respondentene poengterte at grunnutdanningen hadde hatt for lite fokus på økonomisk saksbehandling. Selv om bare den ene (Sosionom 5) relaterte det tydelig til arbeidet i NAV, så tolket jeg det slik at det også lå implisitt i sitatet fra den andre (Sosionom 4). Sistnevnte respondenten har jobbet i sosialtjenesten og deretter i NAV, helt siden fullført grunnutdanning. Derfor er det åpenbart at h*n, på lik linje med Sosionom 4 relaterte sin erfaring med utgangspunkt i det egne arbeidet i NAV. Begge respondenter vektla behovet for grundig opplæring i økonomisk veiledning og gjeldsrådgivning for arbeidet i NAV. Samtidig ga begge respondenter uttrykk for at de ikke opplevde å ha fått nok opplæring i dette.

En lignende opplevelse ga også Sosionom 7 uttrykk for:

1. **R:** [...] det [jeg] etterlyste fra sosionomutdanningen fra min tid det var den økonomiske, økonomiske veiledningen som, som egentlig er ganske fokusert på i dag.
2. **I:** Så det var det lite av i studiet?
3. **R:** Ja, veldig lite. Det var bare korte bolker [...] jeg kunne jo ta det med [inne i] studiet, så [...] det ble ikke det hulet [...] som kanskje mange andre opplever [...] Men i ettertid så ser jeg at det burde kanskje ha vært styrket gjennom studiet da, men jeg vet ikke hvordan det er i dag da, men det var sann da.

(Sosionom 7)

Denne respondenten fortalte tidligere i intervjuet at h*n jobbet i sosialtjenesten allerede før og under studiet. Sitatet tydeliggjør at vedkommende hadde tilegnet seg denne nødvendige kompetansen allerede gjennom yrkespraksis før h*n har begynt å jobbe i NAV. H*n poengterte at «hulet» ikke ble like stort hos h*n, som hos de andre, som ikke hadde med seg denne relevante yrkeserfaringen inn i grunnutdanningen. Samtidig opplever jeg at h*n påpekte at sosionomutdanningen har blitt bedre på denne delen av kunnskapsformidling, gjennom at h*n sa «som egentlig er ganske fokusert på i dag».

Respondenter som poengterte økonomisk saksbehandling og –veiledning som viktige kompetanseområder var samstemte i sin vurdering om at dette ikke var vektlagt nok i sosionomutdanningen.

Det var derimot en variasjon i vurderingene. Mens de to første ga uttrykk for at grunnutdanningen ikke har hatt nok fokus på det, presiserte den tredje respondenten at det tidligere ikke var nok, men at dette er annerledes i utdanningen nå til dags.

Sett opp mot min problemstilling tydeliggjør disse sitatene at med hensyn til økonomisk veiledning opplever ikke respondentene at utdanningen var et godt nok utgangspunkt for arbeidet i NAV.

Administrative oppgaver, saksbehandlinger og vedtaksskriving

Noen respondenter har trukket frem administrative oppgaver, saksbehandlinger og vedtaksskriving som viktige kompetanseområder. Det ble påpekt av noen at studiet forberedte for lite på administrative oppgaver og saksbehandling generelt, samt på å skrive vedtak. Sosionom 4 poengterte: «[...] den administrative biten, den kjenner jeg at det ble for dårlig, kanskje [...] Altså det å være byråkrat.» Vedkommende fortalte i intervjuet at h*n opplevde at grunnutdanningen ikke hadde hatt god nok fokus på administrative oppgaver, men hevdte samtidig at datteren, som tok sosionomutdanningen nylig nok har «[...] blitt mye mer drillet på å skrive vedtak [...] enn det jeg var».

Denne respondenten ytret en antakelse om at utdanning i dag forbereder bedre for arbeidet i NAV enn i sin egen utdanning, med hensyn til eksempelvis vedtaksskriving. Når det gjelder administrative oppgaver og «det å være byråkrat» generelt kommer kritikken mot respondentens egen utdanning tydelig frem.

Sosionom 8 hevdte også at grunnutdanningen har hatt for lite fokus på saksbehandling:

Mhm, saksbehandling, det det er alt for lite om det på studiet [...] til å kunne jobbe i NAV, eller barneverntjenesten, men jeg vet ikke om jeg synes at det burde være mer om det heller, fordi at da sitter du med og kanskje bruker veldig mye tid på studiet på ting som ikke vil være relevant igjen i forhold til mange som skal jobbe i veldig mange andre yrker.

(Sosionom 8)

Selv om Sosionom 8 her påpekte at det var for lite saksbehandling på studiet, som er relevant for eksempelvis arbeidet i NAV, så var det ikke noe som h*n var sikker på at dette burde ha

vært del av sosionomstudiet i større grad. H*n tilførte: «Og jeg tenker at da burde man kanskje heller ha en, ha en egen velferdsforvalterutdanning, kanskje som, som bør fokusere på den biten, jeg vet ikke» (Sosionom 8).

Sosionom 2 løftet særskilt frem vedtaksskrivning og hvorvidt studiet hadde forberedt på dette:

Akkurat å skrive vedtak er [...] jo litt på kommunikasjon, som vi hadde om [...] Det går jo litt sånn juridisk metode, så svaret på spørsmålet ditt er vel egentlig: Ja [...] studiet har forberedt på det i en viss grad. Men ja, problemet med studiet [...] er jo det at du får ofte forelesere som stort sett bare har vært professor [...] og har lite erfaring fra, fra praktisk arbeid [...] også glemmer de litt hvordan virkeligheten faktisk er [...]

Nei, jeg husker for eksempel at vi hadde eksamensoppgave i [...] det som vi kalte for NAV-emnet da, så [...] var jo oppgaven at du satt med blank ark og så skulle du skrive et vedtak fra bunnen av [...] Det er en litt sånn rar oppgave å få, når du tenker på at stort sett så er jo all ting som skal være med i et vedtak står jo der fra før av, du skal jo bare fylle ut begrunnelsen.

(Sosionom 2)

Dette sitatet illustrerer både at grunnutdanningen har hatt litt fokus på vedtaksskriving, men samtidig at dette har vært for lite knyttet opp mot hvordan et slik vedtak egentlig skrives i NAV. H*n påpeker også en kritikk, som kan sees i grad med den økende akademiseringen av utdanningen, som nevnt i innledningskapitlet: Grunnutdanningen er for teoretisk; den mangler praksisrelevans, herunder undervisere fra feltet.

Respondenter som tok opp administrative oppgaver og vedtaksskriving gjennomgående påpekte at grunnutdanningen hadde for lite fokus på det. Det er imidlertid interessant at Sosionom 8, med sosionomutdanning og med arbeidsplass i NAV relativerte dette behovet med henvisning til om dette vil kunne ligge i mandatet av en egen velferdsforvalterutdanning. Det respondenten mente er en bachelorutdanning i arbeids- og velferdsfag, som gir tittelen velferdsviter (Studentum, u.å). Opprinnelig var denne tenkt som en etatsutdanning spesielt for arbeidet i NAV.

Konflikthåndtering og vanskelige situasjoner

Andre yrkesspesifikke ferdigheter som ble løftet frem var konflikthåndtering og å kunne håndtere vanskelige situasjoner. En av respondentene formulerte det slik: «Undervisningen blir ikke, kanskje man skulle ha hatt enda mere grupper, altså jobbe enda mer i grupper, jobber enda mer med, med samtaler, med konflikthåndtering, med vanskelige situasjoner [...]» (Sosionom 3).

Sitatet illustrerer at vedkommende hadde ønsket et større fokus på trening av disse yrkesspesifikke ferdighetene gjennom grunnutdanningen. Imidlertid har h*n ikke begrunnet hvorfor dette er viktig. Dette kan relateres til debatten for noen år siden om NAV som en voldsutsatt arbeidsplass. Eksempelvis har det vært poengtert at det er et behov for opplæring i konflikthåndtering for arbeidet i NAV (NAV, 2018), selv om denne respondenten ikke har relatert sitt utsagn til det egne arbeidet.

Konklusjon

Som illustrert ovenfor har flere respondenter gitt uttrykk for at grunnutdanningen hadde noen mangler, med hensyn til å forberede til yrket, gjennom å tilrettelegge for læring av yrkesspesifikke ferdigheter.

Sosionom 7 trakk en konklusjon, som til en viss grad oppsummerer flere respondenters syn på hvordan tilegnelsen av yrkesspesifikke ferdigheter gjennom grunnutdanningen opplevdes som utgangspunkt for yrkesutøvelsen: «Men en ting er det jo å si det at [...] men en annen ting er jo å gjøre det [...] Men det, det er klart, det er en teoretisk utdanning og når du da kommer ut av skolen og skal ut og praktisere ... så ja, man kunne hatt mer erfaringer i forhold til praktiske biten.»

4.1.3 Personlig kompetanse

I tråd med Skau (2017) er personlig kompetanse den tredje delen av profesjonell kompetanse. Personlig kompetanse er på lik linje med teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter en hovedkategori med flere momenter. Kort sagt er ens personlig kompetanse sammensatt av både verdier og holdninger, av hvordan vi møter den vi møter, samt hvem vi egentlig er i møte med andre mennesker. Det innbefatter å ha selvinnsett, være empatisk og å tro at det ligger en iboende evne i mennesket til å endre seg og sin livssituasjon.

Hatlevik (2014) omtaler den siste delen av profesjonell kompetanse som «handlingskompetanse og dømmekraft». Smeby og Mausestagen (2011) har, med referanse til Freidson (2001), Eraut (2010) og Schön (1987) fremhevet at en viktig del av den profesjonelle kompetansen er å kunne rette et kritisk blikk mot egen yrkesutøvelse.

Ulike momenter på personlig kompetanse har blitt fremhevet i intervjuene. Disse kan knyttes opp mot følgende:

- Empati og evne til å kunne la seg berøre i møte med den andre
- Etikk, verdier og menneskesyn
- Holdningsendringer, selvutvikling og videreutvikling av sunn fornuft
- Maktforhold, roller og kritisk refleksjonsevne.

Empati og evnen til å kunne la seg berøre i møte med den andre

Flere respondenter løftet frem empati og evnen til å kunne la seg berøre i møte med den andre. Respondentene hadde imidlertid ulikt fokus, og de opplevde på ulike måter at grunnutdanningen hadde bidratt til utvikling av empati.

Sosionom 1 tydeliggjorde at det er viktig å kunne la seg berøre i møte med andre og at dette er viktig for arbeidet i NAV, slik sitatet illustrerer: «Så den der evnen å la seg berøre, den er viktig i den jobben her». H*n ingenting om dette var tilegnet gjennom grunnutdanningen.

[...] når jeg tar en utdanning som i så liten grad [...] berører meg, eller angår meg [...] Da skulle vi liksom lære å skille mellom privat og personlig [...] og eller jeg husker ikke hva det var de der begrepene. Det blir litt sånn kunstig skille sånn, også blir det nesten som at folk var, fikk litt sånn der angst for å skulle bli personlig i møter med folk [...] eller, det blir noe sånn kunstig rart over det der, som gjør at [...] ikke alle utdanninger som har det fokuset på at man er en del av sin egen praksis, og på hvordan måte det påvirker deg, det tror jeg ikke [...] Vi hadde sikkert den kritiske refleksjon tidligere og, kanskje selvrefleksjon og på grunnutdanningen, men når utdanningen ellers var lite sånn, at den berørte oss, [...] som personlig utvikling, så treffer den på en måte ikke på samme måten.

(Sosionom 3)

Sosionom 3 poengterte derimot tydelig sammenhengen mellom denne formen for personlig kompetanse og grunnutdanningen, dog med et svært kritisk blikk. Selv om respondenten ikke eksplisitt sa noe om hvor vidt den personlige utviklingen og selvrefleksjon er relevant for yrkesutøvelsen i NAV, så hevder hun at den treffer «ikke på samme måten». Slik jeg tolker det knytter hun det dermed indirekte mot arbeidet i NAV.

Sosionom 6 svarte på spørsmålet mitt om det er noe som h*n savnet følgende:

Ja, hvordan møte situasjoner som du kan bidra litt inne i, men du kan liksom ikke redde hele saken [...] Kanskje det følelsesmessige med å være en hjelper, som bare kan bidra litt inne i vanskelige liv da [...] Jeg tror nok at det var en del av det også, men jeg føler nok at det er noe som er særs viktig da. At man er observant på, at det gjør noe med deg, å møte mennesker i krise, men jeg føler jo at vi hadde en del om det [...] men det er i hvert fall viktig å fortsette med det da [...] og legge litt vekt på det.

(Sosionom 6)

Sitatet illustrerer respondentens ønske om at studiet kunne ha hatt enda mer fokus på om hvordan en berøres av å møte mennesker i vanskelige situasjoner og kriser. Selv om h*n ikke knytter dette særskilt opp mot arbeidet i NAV, så presiserer h*n bakgrunnen for dette ønsket ved å si «[...] men du kan liksom ikke redde hele saken». Sitatet tydeliggjør at det har relevans for brukermøter og dermed saker i NAV. Utsagnene fra disse sosionomene synliggjør relevansen av å kunne la seg berøre, samt hvordan en påvirkes emosjonelt i møte med brukere.

Sosionom 4 sa derimot at grunnutdanningen hadde mye fokus på empati, respekt ol., og relaterte dette til den ideologiske forankringen av sin egen utdanningsinstitusjon: «Også [...] det med empati, ble jo og kjørt veldig mye på da [...] Respekt, empati, nå var jo, X er jo en kristen [...] sosialhøgskole [...] Sånn at, de verdiene der kom jo veldig mye frem da, kanskje i undervisning da.»

Andre sosionomer ga derimot uttrykk for en usikkerhet knyttet opp mot om det egentlig er viktig å ha fokus på empati i studiet, eller om dette ikke egentlig er henholdsvis medfødt (Sosionom 2) eller at empatibegrepet blir feil brukt (Sosionom 5). Sosionom 2 svarte på spørsmålet mitt om grunnutdanningen har hatt fokus på empati:

Veldig mye, veldig mye [...] for meg er det sånn å sitt og lære om empati det, jeg synes det er litt rart fordi at empati er jo egentlig medfødt. Altså det, det er jo noe man på en måte har [...] jeg tar jo utgangspunkt i alle som kommer innom her, at de kommer innom her fordi at de har et behov for hjelp.

(Sosionom 2)

Sosionom 5 reflekterte over om empatibegrepet blir feil brukt, og sammenlignet det med å sykle – når en er empatisk, så er en det og «kan det»:

Det er litt artig når du sier empati, fordi at, jeg husker, når vi hadde forelesning om empati, så husker jeg at læreren leste opp fra boka og der står det at empati er noe man utvikler de første levemånedene, når man får pupp fra sin mamma, og jeg er født sånn 2 måneder for tidlig, så jeg har ikke fått pupp fra min mamma. Så jeg prøver å si at jeg er ikke empatisk, jeg lærte det aldri. Og som gjør at jeg på en måte kan forholde meg til folk litt sånn som jeg vil [...] Av og til så synes jeg at empatibegrepet blir litt feil brukt [...] vi sa at empati er som å sykle, så kan du det, så kan du det, ... jeg opplever etterhvert at det handler vel så mye om holdningene mine, som det handler om empati.

(Sosionom 5)

Begge disse respondentene ga uttrykk for en undring knyttet opp om det egentlig er behov for å lære om empati. Mens den ene mente at empati var medfødt (Sosionom 2), opplevde den

andre at det handlet minst like mye om holdninger, som om empati (Sosionom 5). Bare Sosionom 2 knyttet empati opp mot yrkesutøvelsen i NAV.

Sitatene illustrerer at respondentene i ulik grad har opplevd at grunnutdanningen har hatt fokus på empati og evnen til å kunne la se berøre i møte med den andre. Noen forteller at det har vært mye fokus på det, andre forteller at grunnutdanningen har berørt i liten grad og igjen andre undret seg over om det egentlig er utdanningens fokus å lære om empati, eller om ikke det faktisk er medfødt.

Etikk, verdier og menneskesynet

Noen respondenter fremhevet også grunnutdanningens fokus på- og betydningen for etikk, verdier og menneskesyn. Sosionom 6 trakk frem at grunnutdanningen har hatt fokus på etikk: «... og det etiske [...] og det er nå absolutt det jeg sitter igjen med [...]». Sosionom 1 hevdet blant annet at egen sosialfaglig bakgrunn bidro til et positivt menneskesyn og til å ha tro på at mennesker har evnen til endring av egen situasjon:

Med den sosialfaglige bakgrunnen så har man veldig sterkt det her menneskesynet og den her egenverdien, og den her troen på at folk kan få til. Og at man ser utfordringen med de rammene som vi som forvaltning har ovenfor brukerne. Du må møte på det og det tidspunktet, den og den dagen [...] og så lever ikke folk a4-liver. Så det å uten at man skal ta ansvaret fra folk men det også ha en forståelse hvordan de problemene man har også påvirker mulighetene eller det å klare faktisk klare følge opp at det ikke er nødvendigvis eh viljen det står på [...]

Den forståelsen av hvordan [...] folk lever og hvordan det også kan påvirke det å skal forholde seg til rammene som NAV, som forvaltningsorgan, operer innenfor [...] Og der har vi jo et litt sånt ansvar for å koordinere sånn at folk også kan få støtte og hjelp til og andre hjelpere ut i sys ... ut i kommunene som kan hjelpe å følge opp sånn at dem klarer å følge opp egne saker hos oss. Så det er jo mye rundt det bildet der, ja [...] men, jeg ser jo ofte det der både det verdisynet og det menneskesynet og [...] det at man både stille krav men også det at man har respekt og har en ydmykhet i forhold til situasjoner folk står i.

(Sosionom 1)

I dette sitatet tydeliggjør respondenten at ens verdi- og menneskesyn står sentralt i en fagetisk god yrkesutøvelse. Samtidig fremhever h*n at et slikt syn er relevant for yrkesutøvelsen i NAV, fordi en gjennom å ha denne bevisstheten kan forstå hvorfor mennesker i møte med NAV reagerer som de gjør, og ikke minst hvordan de påvirkes av gitte rammer. Respondenten beskriver også et potensielt krasj mellom dens arbeidshverdag og sine brukernes hverdag, jfr. «så lever ikke folk a4-liver». Sitatet synliggjør også betydningen av egen sosialfaglig bakgrunn for både etikk og verdier og for hvordan denne bakgrunnen kan bidra til å ha tro på at brukere kan mestre utfordringer i livene sine.

Holdningsendringer, selvutvikling og videreutvikling av sunn fornuft

Andre tema som var i fokus og som kan sies å være deler av personlig kompetanse var, holdningsendringer og selvutvikling, samt videreutvikling av den sunne fornuften.

Sosionom 5 tydeliggjorde at studiet har bidratt til selvutvikling:

Og vi har jo hatt heftige fordomsdiskusjoner i løpet av studiet [...] Jeg opplever at folk forandrer seg i løpet av studiet, når de begynner å skjønne at okay [...] ting er ikke sort-hvitt. De fordommene jeg hadde mot spesielle typer mennesker må jeg snu på. Så det tenker jeg at det gjør studiet på tre år.

(Sosionom 5)

Ifølge denne respondenten bidro studiet til at studenter reflekterte over egne fordommer og holdninger, og at denne refleksjonsprosessen førte til holdningsendringer. H*n sa ingenting hvorvidt en slik selvrefleksjon over egne holdninger er relevant for arbeidet i NAV.

Studiets bidrag til selvutvikling, og mer spesifikt til å styrke selvbildet, ble også fremhevet av sosionom 7:

Så jeg kom nok ut av [...] de fire årene der med et sterkere selvbilde, tror jeg [...] I hvert fall det å stå i posisjon til å forsvare den jobben du gjør. Det er ofte [...] en sånn mild tanke om at [...] du har ikke den nødvendige kompetansen til å gjøre den jobben [...] tenkte jeg at [...] det skal i hvert fall ikke stå på meg.

(Sosionom 7)

Denne respondenten opplevde at sosionomutdanningen bidro ikke bare til et styrket selvbilde, men hun knytter det også opp mot arbeidet i NAV. Dette kan forstås som om grunnutdanningen bidro for vedkommende både til å være trygg i sin egen posisjon og til å kunne hevde yrkesutøvelsen.

Sosionom 5 trakk derimot frem at grunnutdanningen har bidratt til å videreutvikle det h*n kaller «den sunne fornuften»:

[...] når jeg var ferdig, så tenkte jeg når folk spurte hva er en sosionom, og hva har du lært? Og da brukte jeg å tenke, har jeg lært noen ting som helst? [...] Men det er rett og slett som jeg sier at jeg opplever at jeg har videreutviklet den sunne fornuften [...] Ting er ganske logisk, sånn at når man skal lære en veiledningsmetodikk, for eksempel, så starter man jo selvfølgelig med å kartlegge hva det er man skal finne ut av. Man starter ikke ved slutten, sånn at mye av det som ble presentert hang sammen.

(Sosionom 5)

Det interessante i dette sitatet er at denne respondenten som nyutdannet først opplevde en usikkerhet om hva egentlig en sosionom er og gjør, og deretter en aha-opplevelse at

grunnutdanningen har lagt til rette for å se logikken i hvordan en utøver jobben, gjennom å ha utviklet det h*n omtaler som «den sunne fornuften». Når respondenten sier «ting er ganske logisk», kan det forstås som at de lærte en form for strukturert tenkning i studiet, både med hensyn til kartlegging, men også til å forstå sammenhenger. Denne delen av den personlige kompetansen kan dermed også tenkes til å være relevant for arbeidet i NAV.

En litt annerledes opplevelse ga Sosionom 3 uttrykk for:

1. **R:** [...] forskjell på videreutdanning og grunnutdanningen er: I videreutdanningen så har jeg jo blitt veldig sånn oppfordret til å hente frem [...] mine egne praksiserfaringer og jobbe med dem [...] gjennom å koble på teori [...] Altså oss selv i jobben og i møter med mennesker, var det lite av på grunnutdanningen [...] Hvis man ikke har med det perspektivet, når man jobber med mennesker, så tror jeg ikke at man klarer å utvikle [...] den der hermeneutiske praksisen [...] en virkelig endring av sin egen praksis [...] Jeg skulle ønske at jeg hadde hatt litt mer av det grunnutdanningen.
2. **I:** Ja, ikke sant, så grunnutdanningen har på en måte vært litt mer sånn overordnet og mens videreutdanningen gikk dypere inne i og hadde fokus på selvutvikling og selvrefleksjon?
3. **R:** Ja, mer kritisk til oss selv, mer også se oss selv, som en del av den relasjonen og hvordan vi påvirkes inne i den [...] bare det å skulle ha med seg det perspektivet er viktig fordi vi utfordres av å jobbe med mennesker [...] Det er på en måte at jeg ønsket at grunnutdanningen tok med det perspektivet.

(Sosionom 3)

Vedkommende fortalte om et savn om større fokus på utvikling av den personlige kompetansen gjennom grunnutdanningen. H*n opplevde at det var utilstrekkelig fokus på hvem en selv er i møte med mennesker, og på å granske egen yrkesutøvelse med et kritisk blikk. Denne kritiske selvrefleksjonen og granskningen av yrkesutøvelse er noe som Smeby og Mausethagen (2011) har fremhevet som en særdeles viktig del av profesjonell kompetanse. Selv om denne respondenten ikke eksplisitt nevner NAV, så poengterte h*n implisitt relevansen ved å si «når man jobber med mennesker».

Maktforhold, roller og kritisk refleksjonsevne

Evnen til å kunne reflektere over rollen og maktforholdet mellom den profesjonelle og brukere har også vært fremhevet av noen respondenter. Sosionom 2 poengterte at studiet ikke har hatt fokus på hvordan tilsynelatende enkle ting, slik som å ha med dokumenter til et møte med brukeren, eller bruk av pc-en, kan påvirke maktforholdet mellom den profesjonelle og brukeren.

Ja, men det var mange ting jeg ikke har tenkt på, sånn at det, bør man ha med seg papirer i [...] brukermøtene så blir man på en måte, da får man en form for makt fordi at man har en mulighet til å notere, mens brukeren som regel ikke har med seg noe som helst [...] Det er jo sånne ting vi ikke har lært på studiet, hvordan vi ... samtalen til at [...] det, ikke blir et skjevt maktforhold, bare at vi har med oss papirer, eller at vi har en pc hvor vi kan sjekke hvem sykemeldinga du fikk for 4 år siden.

(Sosionom 2)

Denne respondenten reflekterte over skjeve maktforhold og hvordan de skapes eksempelvis i et møte med brukeren på NAV. Dette kan forstås som om vedkommende mente at grunnutdanningen ikke hadde fokus på slike refleksjoner i det hele tatt.

Makt var også et tema som ble løftet frem av Sosionom 3. Imidlertid var refleksjonen til denne respondenten knyttet opp mot makt og de ulike rollene en sosionom kan inneha samtidig, slik som å være både hjelper og kontrollør.

[...] og den der refleksjonen over rollen. Vi hadde jo mye om roller, altså rollen i forhold til det der med makt og hjelp. Det husker jeg veldig godt altså. Hjelp og kontrollør - den dobbelt ... det husker jeg var bra og det, det var ... siden jeg gikk rett inne i sosialtjenesten, så var det jo superaktuelt.

(Sosionom 3)

Sitatet illustrerer at denne respondenten opplevde at studiet hadde forberedt godt på akkurat sosionomens dobbeltrolle: hjelp og kontrollør. H*n poengterte også at det var veldig relevant å inneha denne refleksjonen for yrkesutøvelsen i NAV.

En annen respondent reflekterte også over roller, men med et annet fokus:

1. **R:** [...] Man skal ikke, de fleste [skal ikke] inne i en ideell organisasjon, eller det med frivillig arbeid for sånn er jo den utdanningen veldig fin. Det er jo kanskje litt sånn ideelle situasjoner, hvor du er inne i en klart definert hjelperrolle, og det er klart man står jo imellom en hjelperrolle og en forvaltningsrolle [...] spesielt på NAV da, men det gjelder nok mange plasser, både institusjon hvor du skal håndheve regler og har et oppdrag og, ja, det kunne sikkert vært litt mer fokus på de tingene og.
2. **I:** Altså det å fokusere på å være hjelper og kontrollør og dilemmaer som kan oppstår, tenker du da?
3. **R:** Mhm [...] Ja, men jeg husker at vi hadde om det, det er også viktig at det får en stor plass [...] Sånn at man ikke går ut med en sånn ideell holdning og tror at man skal ut og redde verden liksom, men at du har din begrenset rolle.

(Sosionom 6)

Selv om respondenten sier at grunnutdanningen hadde mye fokus på «ideelle situasjoner», og at dette var bra, konstaterer vedkommende at det ikke er i en slik kontekst de fleste sosionomer skal jobbe. Ifølge h*n bidrar dette ideelle fokuset i utdanningen til at sosionomer fremstilles som i en tydelig definert hjelperrolle, selv om de ofte befinner seg mellom flere roller, spesielt i NAV. Respondenten etterlyser at utdanningen kunne hatt mer fokus på sosionomens varierende handlingsrom, som begrenses av både institusjonelle regler og mandatet.

Konklusjon

Personlig kompetanse betraktes som en viktig del av den profesjonelle kompetansen. Respondentene som har løftet denne delen frem, har på ulike måter opplevd at de har utviklet sin personlige kompetanse ytterligere gjennom grunnutdanningen. Flere respondenter påpekte hvor viktig det var å kunne la seg berøre for arbeidet i NAV. Samtidig var det ulikheter når det gjaldt om grunnutdanningen hadde bidratt til å løfte søkelyset på den egne personlige kompetansen. Empati ble nevnt av flere, men igjen var det ulikheter hvorvidt studiet hadde tilstrekkelig fokus på det. Etikk, verdier og menneskesyn var derimot temaer som noen respondenter mente studiet hadde stor fokus på, samtidig som det ble påpekt at det var relevant for yrkesutøvelsen i NAV. Flere respondenter ga uttrykk for at grunnutdanningen har bidratt til både holdningsendringer, selvutvikling og en videreutvikling av den sunne fornuften. I ulik grad ble dette knyttet opp mot arbeidet i NAV.

Når det gjelder kritisk evne til refleksjon, så viser noen funn at grunnutdanningen kan ha et for stort fokus på ideelle situasjoner og «hjelperrollen», når virkeligheten, spesielt i NAV, ofte er at sosionomer opplever seg både som hjelper og kontrollør. Refleksjoner over maktforhold var også tema i intervjuene. Her var det imidlertid ulike oppfatninger over hvorvidt studiet har hatt «nok» fokus på det.

4.2 Generalistutdanning og generalister – funn fra intervjuene

Som nevnt i kapittel 2 er sosionomutdanning en spesialisert sosialarbeiderutdanning, men samtidig har det blitt hevdet at den oppleves den som en generalistutdanning (Damsgaard & Heggen, 2009; Terum & Heggen, 2015) (Messel, 2015). I forlengelsen av disse tidligere undersøkelsene presenterer og diskuterer jeg i det følgende hvordan mine respondenter beskriver sosionomutdanningen.

Bred kompetanse og manglende dybdekunnskap

Flere respondenter har trukket frem at grunnutdanningen oppleves som en generalistutdanning. Sosionom 1 sa at grunnutdanningen har ført til utvikling av en bred kompetanse, selv om denne respondenten etterlyser mer dybdekunnskap om enkelte felt:

I og med at det er så bred så toucher man jo i større og mindre grad innom forskjellige felt og noe kjenner man jo på at det skulle man kanskje har hatt litt mer dybdekunnskap om. Men jeg tror det er på en måte

det at man har den brede kompetansen og det er det som gjør også det at [...] jeg kjente at ble sånn mestring og trygghet i de her rollene jeg har hatt [...]

(Sosionom 1)

Senere i intervjuet kom Sosionom 1 tilbake til dette og sa: «Jeg har aldri tenkt at utdanningen min ikke har truffet eller at jeg ikke har fått brukt den - heller tvert imot. Sånn at jeg heller har kjent at jeg skulle gått enda dypere inne i mange av de fagfeltene som jeg har vært innom.»

Denne respondenten ga tydelig uttrykk for at grunnutdanningen var relevant for yrkesutøvelsen i NAV, selv om den på den ene siden opplevdes som «bred» og på den andre siden som generell. Først og fremst er den brede kompetansen en styrke som gir profesjonell trygghet. Men gjennom et bredt møte med ulike sosiale problemer blir det naturlig at i noen tilfeller den faglige nysgjerrigheten blir vekt, uten at den brede utdanningen kan innfri forventningene om dybdekunnskap. Dette forminsker dog ikke inntrykket til denne respondenten om at sosionomutdanningen gir en profesjonell faglig trygghet for arbeidet.

Utdanningen skaper en oversikt

Flere respondenter påpekte bredden i sosionomutdanningen som en styrke. Sosionom 4 fortalte at grunnutdanningen bidro til utvikling av en oversikt over hvor en kan finne svar: «Vi ble veldig sånn innprentet på utdanningen at dere kan ikke kunne alt, dere skal vite hvor dere finner ut av det [...] Og det har jeg prøvd å leve etter.» En lignende opplevelse hadde en annen sosionom:

Og så tenkte jeg at jeg kan litt om alt, sant, vi hadde 14 dager om eldreomsorgen, vi hadde 14 dager om minoriteter, vi hadde 14 dager - litt mer kanskje - om rus; vi hadde ... En sosionom tenker jeg er en person som kan litt om alt, og det er derfor vi kan jobbe så mange steder, men vi er på en måte ikke spesialister i noe. Og så slo det meg at det er kanskje derfor vi kan jobbe i NAV, fordi at vi kan litt om alt [...]. Hvis vi har kunnskap om holdt på å si livsutviklinger, vi har kunnskap om psykiatri, vi vet litt om, også kan vi bruke den i møte med mennesker, fordi at de som kommer til meg, de er jo veldig forskjellige [...] og det er derfor jeg liker sosionomstudiet, så jeg liker den kompleksiteten at vi kan litt om alt, også kan vi heller bli bedre, hvis det er noe vi skal fordype oss i.

(Sosionom 5)

Begge sitatene illustrerer at grunnutdanningen bidro til at de utviklet en oversikt over sosialt arbeid som felt. Forskjellen mellom de to første eksemplene er at respondenten i det første tydeliggjorde at grunnutdanningen ikke ble oppfattet som en arena for å tilegne seg dybdekunnskap om «alt», men som en arena for å tilegne seg grunnleggende kunnskap med en solid metodisk opplæring om hvor kandidater kan finne og tilegne seg dybdekunnskap om

de arbeidsfelt de senere måtte finne seg i. Derfor er manglende dybdekunnskap om arbeidet i NAV uproblematisk for denne respondenten. I det andre eksemplet pekte respondenten på at det å lære «litt om alt» var en styrke for utdanningen, samt en spesiell styrke for arbeidet NAV. Bakgrunnen for det var at respondenten opplevde NAV som et arbeidsfelt som krever et bredt kunnskapstilfang, som utgangspunkt for å bearbeide de mangfoldige problemene h*n møter i sin arbeidshverdag.

Konklusjon

Noen funn i denne undersøkelsen indikerer at grunnutdanningen oppleves som en generalistutdanning. Den bidro til å utvikle en oversikt over sosialt arbeid som felt, både over de ulike målgruppene, og den berørte mange, ulike temaer. Imidlertid ble det også påpekt at den mangler dybdekunnskap. Dette er i samsvar med Damsgaard og Heggen (2009), selv om de konnoterte negativt at utdanningen kan oppleves som for bredt og lite konkret. Respondenten som reflektere over grunnutdanningens manglende dybdekunnskap opplevde imidlertid ikke dens generelle fokus som negativt, men som en faglig styrke.

Som nevnt i kapittel 2 er et sentralt trekk ved en slik generalistutdanning en utvikling av et helhetssyn på henholdsvis sosiale problemer, samt muligheter for å kunne løse slike utfordringer. Helhetssyn vil være i fokus i neste punkt nedenfor.

4.3 Helhetssynet – funn fra intervjuene

I kapittel 2 viste jeg at helhetssynet i sosialt arbeid innebærer et fokus på «personen-i-situasjonen». Det er denne forståelsen som ligger til grunn for presentasjonen og diskusjonen av funnene mine.

Grunnutdanningen bidrar til utvikling av et helhetssyn

Helhetssynet er faktisk det temaet som ble løftet frem av alle sosionomene i intervjuene. Sosionom 6 har formulert det på en måte som kan sies å være treffende for alle uttalelser om helhetssynet: «Men absolutt ja, så tror jeg den utdanningen har vært med på å forme, at man leter etter helheten mer enn å bite seg fast i en del av [...] virkeligheten, ja.»

En annen respondent som løftet frem helhetssynet uttrykte det på følgende måte:

[...] Jeg hadde 10 minutter nå før du ringte, så det ene ordet jeg faktisk skrev ned var helhetssyn [...] Og så det med, altså helhetstenkning og det med empati, ble jo og kjørt veldig mye på da [...] Jo, dette tenker

jeg at [...] jeg skal bruke tid på kartleggingssamtaler. Altså går det en time, så går det en time på det. Jeg skal se på helheten og de her grunnleggende behovene. Det altså mat [...] de her grunnleggende behovene må faktisk være tilstede for at folk i det hele tatt skal klare å tenke arbeidsrettet [...] Men så, er du i ferd med å bli kastet ut av huset, så klarer du ikke å tenke på om du skal være på arbeidsrettet tiltak.

(Sosionom 4)

Begge respondenter påpekte at grunnutdanningen hadde mye fokus på betydningen av en slik helhetstenkning. Imidlertid var det kun den siste respondente som knyttet dette særskilt opp mot arbeidet i NAV, gjennom å si at både tid er en viktig faktor for å kunne jobbe helhetlig i NAV og at det må tas hensyn til «de her grunnleggende behovene». Dette sitatet tydeliggjør også utviklingen av et helhetssyn til et dominerende mål for utdanningen. Videre synliggjør det at det er en profesjonell kvalitet å kunne inneha et helhetssyn i møte med brukere som befinner seg i uoversiktlige livssituasjoner. Dog kan også første sitatet forstås som om dette er knyttet opp mot yrkesutøvelsen, selv om det i dette sitatet ikke fremkommer eksplisitt.

Flere respondenter har påpekt at grunnutdanningen hadde et fokus på utvikling av et helhetssynet, en helhetsforståelse eller en helhetssituasjon. En respondent konkretiserte relevansen av å ha med seg et helhetlig syn i møte med brukere:

Sosionomen skal gjøre [...] de store vurderingene, utnytte skjønnnet, se hele mennesket [...] Så det tenker jeg, jfr. det jeg sa om utdanningen [...] det er det vi kan, i hvert fall jeg, så det jeg fikk forsterket av, det å se at folk er forskjellige, det å skjønne at ting heng litt sammen. Det å ikke bli for sort-hvitt, eller bare tenke: Oi, den personen er sånn og sånn, fordi at de har, ja, ... bor sånn og sånn, eller, og det der, de [...]

[...] lytte til hva folk sier om livene sine selv. Så kan du hjelpe de bedre, enn når du kanskje er empatisk. Men det hjelper ikke hvis du ikke skjønner mer sånn helheten [...] og kan faktisk hjelpe de videre.

(Sosionom 5)

I dette sitatet tydeliggjorde respondente at styrken til en sosionom er nettopp helhetssynet. Videre løftet h*n frem at et overordnet blikk til å kunne gjøre «de store vurderingene», samtidig som en lytter til de en møter, vil være grunnleggende for å kunne hjelpe i best mulig grad. Kun empati er ikke tilstrekkelig. Grunnutdanningen bidro til utvikling av et slikt helhetssyn og det fungerer som en faglig vaksine mot en sort-hvit tenkning i arbeidet i NAV.

En annen respondente som tok opp helhetsforståelsen presiserte at grunnutdanningen har bidratt til at h*n utviklet en opplevelse av trygghet:

[...] når jeg nå møter mange av mine kollegaer som ikke har den basis/praksis som jeg har, for utdanningsløp, så føler jeg at jeg står ganske trygt [...] i forhold til den helhetsforståelsen [...] Vi er nå på vårt kontor så er vi ja, jeg er alene sosionom, så har vi 2 barnevernspedagoger [...] så vi tenker jo ganske likt [...] Vi har mye av det samme tankegods, som vi [...] som måten å tenke på, sånn helhetlig.

Denne respondenten knyttet også utviklingen av helhetsforståelsen til grunnutdanningen og formidlet en oppfatning om at dette er en fordel for yrkesutøvelsen. Imidlertid poengterte vedkommende at også de med annen yrkesbakgrunn på samme kontoret tenkte helhetlig. Helhetsforståelsen fremmes av h*n som et felles sosialfaglig perspektiv, på tvers av forskjellige sosialfaglige utdanningsløp.

En annen respondent løftet frem at grunnutdanningen har hatt fokus på «helhetssituasjonen rundt mennesket». Til forskjell fra de andre poengterte h*n at det er viktig at det er etablert en god relasjon i forkant:

Vi lærte [...] å være fokusert på oppfatter helhetssituasjonen rundt mennesket [...] min personlig opplevelse er at dersom du jobber innenfor det sosiale tjenester, sosialsøknader og den biten, så er man kanskje mer opptatt av helhetsperspektivet og det er viktig å ha med seg. Mens mange av de som jobber [...] med helserelaterte ytelser er mer fokusert på helseytelser ut i jobb og ikke så mye på hvordan familieøkonomi og andre ting spille inn på din arbeidsevne. Selv om de selvfølgelig spør om det, så er ikke det noen ting som man aktivt jobber med, sammen med brukeren.

[...] jeg tror at det er den største utfordringen i NAV [...] at du har så stort press på saksmengden, at du ikke har den tiden du trenger for å kunne jobbe godt faglig, for, for det med relasjonen det krever ofte tid. Og har du ikke relasjonen på plass, så kommer du på en måte ikke noe særlig vei, du får ikke den tilliten du trenger for å kunne jobbe helhetlig.

I dette sitatet påpekte respondenten at grunnutdanningen har hatt mye fokus på helhetssituasjonen, samtidig som h*n fastslo relasjonens betydning. Vektleggingen av relasjonen som en sentral premisse for utvikling av et helhetssyn er i samsvar med Kleppe (2016). Imidlertid tydeliggjorde respondenten videre at rammer for arbeidet i NAV, eksempelvis «stort press på saksmengden», vanskeliggjør at en kan «jobbe godt faglig». Å ha nok tid for å kunne jobbe helhetlig, gjennom å først kunne bruke tid på etablere en god relasjon, er utfordrende ifølge denne respondenten. Vedkommende presiserte også at det er avhengig av hvor en jobber i NAV om helhetssynet brukes aktivt, eller ikke.

Personen-i-situasjonen

Sosionom 1 påpekte behovet for spesielt kunnskap om sammenheng mellom ulike faktorer for hvordan enkeltindividet påvirkes av samfunnet:

[...] Jeg kjente [...] mestring og trygghet i de her rollene jeg har hatt, fordi jeg har god kunnskap og hvordan individer påvirkes av samfunnet for øvrig [...] både forholdet i familienettverk og større

nettverk og på en måte lett kan se sånne koblinger [...] og har sånn forståelse for årsaker til sosiale problemer og det her med mennesker som, som lever ganske tunge liv [...]

[...] ha kunnskaper om også de andre tingene i livet som må være på plass. Som for eksempel har du en vanskelig økonomi [...] ikke penger til å betale neste husleie, SFO eller du har unger som skal i bursdag og som dem aldri kommer seg dit fordi du ikke har penger [...] Hvordan det kan påvirke muligheten til å få folk i bevegelse mot arbeid [...] Og det er jo en kunnskap og forståelse man tilegner seg [...] gjennom yrkeslivet men også ikke minst den der grunnutdanningen [...] den kompetansen og den forståelsen for sammenhenger

[...] å skjønne at skal du få bevegelse så må du jobbe med hele mennesket. Det går ikke an å bare touche innom enkelte elementer i livene til folk og ting henger i hop [...] og hvorfor det er det viktige at folk opplever å ha stabilitet på andre livsområder for å kunne klare å fokusere å komme seg til arbeidet klokka 8 om morgenen og [...] samtidig er det jo det unike med den her sosialfaglige bakgrunn at man har det helhetlige fokuset [...] Det er jo en styrke i NAV.

[...] og det er viktig også skal vi selvfølgelig den A'n i NAV [...] det at folk skal ut i arbeid, er viktig det og, men rammene rundt det enkelte mennesket må være sånn og sånn skal man lykkes med det [...] Den her biten i NAV, den kunnskapen om de her enkeltindividene og sammenhengene og det på en måte, det vil jeg aldri slutter med.

(Sosionom 1)

Denne respondenten illustrerte betydningen av personen-i-situasjonen ved flere eksempler, samtidig som h*n fremhevd egen sosialfaglig bakgrunn med nettopp denne helhetstenkningen som styrke for arbeidet i NAV. Sitatet fremhever også fordeler ved et slikt helhetssyn. For det første bidrar dette at respondenten opplevde «mestring og trygghet i de her rollene» og for det andre er det ifølge h*n særskilt relevant for å kunne fokusere på en av NAVs overordnede målsetninger, nemlig «å få folk i bevegelse mot arbeid». Respondenten poengterte også at selv om yrkesutøvelsen bidro med et fokus på helhetsforståelsen, så var det «ikke minst den der grunnutdanningen» som bidro til at h*n tilegnet seg det helhetlige blikket. Til forskjell fra tidligere sitater løftet denne respondenten særskilt frem at helhetssynet bidro til at h*n følte seg trygg i rollen som sosionom i NAV.

Sosionom 2 trekker også frem at det har vært fokus på helhetsperspektivet i studiet og knytter dette opp mot «personen-i-situasjonen». Samtidig undrer h*n seg over om det har vært tilstrekkelig informasjon om hva begrepet egentlig innebærer:

Man [...] har brukt mye tid på å snakke om helhetsperspektivet, at det er viktig å ha et helhetsperspektiv [...] men det har vært veldig lite informasjon om [...] hva betyr egentlig [...] å ha et helhetsperspektiv? [...] Altså, da har man jo blitt å se «personen-i-situasjonen», også å koble dem frem, men har på en måte ikke det har vært nok lite konkrete eksempler.

[...] Hvis en bruker [...] sier klart og tydelig at han ønsker mest mulig penger, han er ikke interessert i arbeidsoppfølging, hvordan kan vi da bruke helhetsperspektivet på å få brukeren til å forstå, hva brukeren egentlig har behov for av hjelp? [...] fordi at det er jo åpenbart ikke økonomisk hjelp han trenger i første omgang. Han trenger jo hjelp til å få en motivasjon til å faktisk gå enten på arbeid eller søke en trygdeytelse [...]

(Sosionom 2)

Denne respondenten knyttet helhetssynet konkret opp mot arbeidet i NAV. Samtidig formidler denne respondenten et heller kritisk blikk på begrepet om et helhetssyn som metodisk verktøy for arbeidet med sine brukere. Vedkommende opplevde at grunnutdanningen hadde et teoretisk fokus på begrepet uten å bidra til at respondenten fikk utviklet en fullstendig forståelse for dets praktiske betydning. Videre undret h*n seg over om hvordan et helhetssyn egentlig kan brukes for å motivere brukere til å komme videre «enten på arbeid eller [til å] søke en trygdeytelse».

«Personen-i-situasjonen» ble også løftet frem av Sosionom 3, som hadde en aha-opplevelse etter å ha begynt å jobbe i NAV:

[...] også skulle vi hjelpe folk [...] i kontakt med NAV [...] at vi ser hele mennesket med alle sine ulike behov [...] Og det var at vi skulle si, dele oss inne i gruppe, vi som vært fra gamle sosial og gamle Aetat, skulle si: Hva er oppfølging? Jeg husker så godt den plakaten, altså den opplevelsen når vi presenterte plakater for hverandre [...] i våres plakat så sto det [...] person i midten også var det sånn sirkel, sånn som i helhetsperspektivet. Da var det jobb [...] bolig [...] økonomi [...] familie [...] helhetsperspektivet er bra og det er viktig i NAV, vi må aldri glemme det [...] men jeg har [...] nok enda tydeligere jobbet mer målrettet også blir tydelig på hva skal jeg [...] hva skal andre gjøre [...] Men [...] jeg har perspektivet med, jeg ser det er superviktige ting for å klare å komme ut i jobb.

(Sosionom 3)

Sitatet illustrerer at samtidig som denne respondenten løftet frem at helhetssynet er viktig i NAV, så presiserte h*n også at en som sosionom bør kunne jobbe mer målrettet. Videre avgrenset h*n hva en kan bidra med og hva andre kan gjøre. Vedkommende fortalte også i løpet av intervjuet at grunnutdanningen hadde fokusert på helhetsperspektivet og at «det var kjempe anvendelig når jeg jobbet i sosialtjenesten».

Konklusjon

Helhetssynet har alle mine respondenter vært opptatt av. Likevel var det store variasjoner mellom beskrivelsen av anvendeligheten til dette begrepet. Noen respondenter fremhevet «personen-i-situasjonen» som kjernen i helhetssynet, og flere har gitt uttrykk for at grunnutdanningen bidro til en utvikling av helhetssynet. Nesten alle påpekte betydningen av et helhetssyn for arbeidet i NAV. Ikke alle respondenter var udelt enig i relevansen og anvendeligheten av et helhetssyn for det praktiske arbeidet i NAV og noen satte et heller kritisk spørsmålstegn ved hva helhetssynet egentlig innebærer.

4.4 Praksissjokket – funn fra intervjuene

Jeg har i kapittel 2 beskrevet hva jeg legger i begrepet praksissjokk. Flere respondenter reflekterte i intervjuene over praksissjokket. Sosionom 3 fortalte om sin opplevelse av å kunne lite som nyutdannet: «Jeg husker [...] den opplevelsen av å være veldig, veldig, veldig ny [...] var bare det å egentlig kunne ganske lite.» H*n tilføyer senere:

[...] Også komme litt sånn ut i en arbeidshverdag som var preget av, i hvert fall når vi begynte i sosialtjenesten [...] det var ikke rutiner der [...] og det var vanvittig hektisk, vanvittig krevende, og folk i vanvittig vanskelige livssituasjoner [...] så jeg var absolutt ikke forberedt på det jeg kom til [...] Ja, ... jeg følte meg overhodet ikke sånn klar når jeg kom ut i [...] den virkelige verden og så ... følte meg overhodet ikke rustet til de samtalene og alle de vanskelige samtalene ...

(Sosionom 3)

Sitatet illustrerer at respondenten følte seg avmektig i møte med arbeidshverdagen og utfordringene den praktiske yrkesutøvelsen stilte til en nyutdannet sosionom. H*n begynte umiddelbart i sosialtjenesten etter fullført grunnutdanning, og opplevde ikke at grunnutdanningen hadde forberedt godt nok til den travle arbeidshverdagen og «alle de vanskelige samtalene» i NAV. Respondenten beskriver «vanvittig vanskelige livssituasjoner» som både peker på alvorlighetsgraden og grad av kompleksitet av sakene. I forrige del ga respondentene, som jeg har sitert, uttrykk for at de følte seg godt forberedt gjennom grunnutdanningen i å utvikle et helhetssyn. Denne respondenten ga derimot uttrykk for å ha vært fullstendig overveldet av kompleksiteten, selv om h*n i forrige punkt løftet frem helhetssyn som et viktig perspektiv. Imidlertid nevner respondenten også manglende rutiner – noe som kan være uttrykk for dårlig organisering. Det at arbeidshverdagen er «vanvittig hektisk» og bærer preg av «vanvittig vanskelige situasjoner» kan være et uttrykk for at ressursene ikke stod i stil med resultatforventningene.

Også en annen respondent berettet om at sitt møte med yrket, som nyutdannet, var nokså overveldende:

Så det ble veldig overveldende [...] og vi var to helt nyutdannete, og en forholdsvis nyansatt sosialleder, som var pedagogutdannet [...] Sånn at det, til slutt så, så sa hun kollegaen min at vi må sette oss ned, vi kan ikke bære ansvaret for alt som ikke var gjort ... sånn vi puttet alt tilbake til leder, også tok vi saker ettersom vi hadde kapasitet da, så det var overveldende, men det var ... det gikk seg til.

(Sosionom 4)

Samtidig som denne respondenten påpekte at det var «veldig overveldende» å begynne i sosialtjenesten som nyutdannet, klarte både vedkommende og dens kollega å snu denne

opplevelsen, tok ansvar og avgrenset tydelig hva de klarte og ikke klarte. De har laget en strategi for å overleve. Imidlertid sitter jeg igjen med spørsmålet om hva en slik handlingsstrategi gjør med lederen, som da vil sitte igjen med alt ansvar. Det kom ikke frem i intervjuet.

Sosionom 6 ga også uttrykk for at det var en sjokkartet møte med yrket, men poengterte at det største «sjokket» var i praksis, og at h*n følte seg mer forberedt etter fullført grunnutdanning:

Det var litt sånn sjokkartet i begynnelsen for det var jo nytt for meg [...] spesielt i praksis der møtte jeg en del innvandrere som hadde store boligproblemer, og ja, jeg synes det var heftige problemstillinger [...]. Og så hadde jeg kanskje en opplevelse at, åh, jeg skal redde dem og hjelpe dem, og det er jo ikke alltid at du [...] kan det, med den stillingen du sitter i [...] og de midlene du rår over. Så i begynnelsen var det litt sånn sjokk [...] men det var kanskje mest i praksis, også fordi at jeg sitter jo og red av meg litt av det verste sjokket i praksis. Sånn, når jeg da begynte å jobbe, så var jeg noe mer forberedt [...] på det, så da gikk det jo bedre. Eh, det gjorde det.

(Sosionom 6)

Til forskjell fra tidligere sitater som illustrerte praksissjokket, så kan det denne respondenten fortalte, forstås som om at h*n har opplevd et praksissjokk allerede i praksis. Dette er i samsvar med funn fra «Kryssildprosjektet» (Fauske et al., 2005), som er beskrevet i innledningskapitlet. Vedkommende var også overrasket over at h*n ikke kunne utrette så mye, som h*n hadde trodd, noe som er i samsvar med funn fra Agllias (2010). Som nyutdannet opplevde denne respondenten å være mer forberedt på arbeidet først i sosialtjenesten og deretter i NAV, nettopp fordi h*n «red av [seg] litt av det verste sjokket i praksis». H*n tilføyer senere:

[Jeg] var nok kanskje forberedt på mye lettere sosiale utfordringer enn det jeg følte jeg møtte da [...] Ja, altså det å plutselig skulle ta et oppfølgingsmøte i et fengsel, det var veldig sånn sjokkartet opplevelse, sånn når jeg tenker tilbake på det. Jeg hadde litt større sko enn jeg følte jeg hadde, ja.

(Sosionom 6)

Bakgrunnen for denne sjokkartete opplevelsen var at respondenten ikke følte seg forberedt til å takle den tøffe hverdagen i yrkesutøvelsen. Imidlertid sa vedkommende ingenting om det var grunnutdanningen som hadde sviktet i å forberede h*n «nok», eller om årsaken lå i egne holdninger og forventninger. Sitatene fra denne respondenten tydeliggjør imidlertid at grunnutdanningen har hatt et for ideelt fokus. Det er noe som denne respondenten også har påpekt knyttet opp mot personlig kompetanse, som nevnt tidligere i kapitlet.

En annen respondent poengterte at det var utfordrende å komme fra en utdanning som har et teoretisk fokus til et praksisfelt som byr på mange utfordringer: «Det er jo når man kommer ut

av en teoretisk utdanning og så skal du da ut i praksisfeltet [...] der du møter masse utfordringer, som du overhodet ikke kan tenke deg at du ville møte» (Sosionom 7). Det kan forstås som om også denne respondenten opplevde at det var overraskende hvor komplekst yrket er. Til forskjell fra utsagnet fra den forrige respondenten, så tydeliggjorde h*n at grunnutdanningen har vært «teoretisk». Vedkommende trekker et skille mellom teoretisk utdanning og komplekse utfordringer i praksis. Sitatet tydeliggjør også at utdanningen ikke forbereder godt nok for praksis. Videre synliggjør det utfordringen ved at teori er vanskelig å oversette til praksis, samt at denne «oversettelsesprosessen» ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i praksis.

En annen respondent hadde en lignende opplevelse, og viste til at h*n følte seg nærmest «fortapt» som nyutdannet, samt at det tok lang tid å finne seg til rette på NAV:

Begynte å jobbe på et NAV-kontor [...] og følte meg vel ganske fortapt [...] Følte at mye av den utdanningen jeg hadde var [...] veldig lite relevant [...] Brukte de to første årene [...] på å lære seg saksbehandlingssystemer, rutiner, dataprogram [...] Det var først når du begynte å komme på år tre, fire og fem etter at du hadde fullført utdanningen, at du skjønnte hvordan du kunne bruke det du hadde lært.

(Sosionom 8)

Det som skiller denne skildringen fra de forrige, er knyttet til følelsen om å være fortapt – ikke i en arbeidshverdag med «vanskelige» brukere, men i en hverdag i en kompleks organisasjon (som NAV). Helt mot slutten av intervjuet tok h*n på nytt opp praksissjokket:

Du får litt sånn praksissjokk uansett når du begynner i en eller annen jobb [...] fordi at studiet kan ikke forberede deg på alt, men det [...] som kanskje kunne ha vært hensiktsmessig er [...] at ulike sosialarbeidere fra ulike praksisfelt kunne ha vært inne og forelese kort om sitt yrke og sin arbeidshverdag [...] Sånn at man [...] var noe forberedt på hva slags arbeidshverdag man kan forvente seg [...] som en sosialarbeider [...] Kanskje [det] vil minske praksissjokket noe [...] Men jeg tror allikevel at man vil havne i et eller annet praksissjokk

[...] Men jeg tror hvis jeg hadde vært i praksis i et NAV-kontor, så hadde praksissjokket blitt mindre [...] Eller i hvert fall i en førstelinjetjeneste, [...] enn når jeg hadde vært i, i andrelinjetjeneste [...] Ja, mye begreper som hadde vært mer kjent for meg, altså [...] og veldig mange begreper og spesifikke, NAV-spesifikke begreper, som du aldri hadde hørt før.

(Sosionom 8)

Det vedkommende fortalte om praksissjokket er at h*n følte seg både hjelpeløs og bortkommen. H*n kritiserte også tydelig grunnutdanningen og påpekte at den var «veldig lite relevant». Imidlertid modererte vedkommende kritikken etter hvert og tydeliggjorde at denne aldri ville kunne forberede på alt. Sitatet synliggjør gjennom konkrete løsningsforslag mer enn kun kritikk. Respondenten foreslår å hente inn forelesere fra praksisfeltet som ett av

tiltakene for å forebygge praksissjokket. Som nevnt i innledningskapitlet nevnes «out-of-date-interventions» (Clapton mfl., 2006 ref. i Al-Ma'seb et al., 2015, s. 821) som én av grunnene for et opplevd praksissjokk. Respondenten sier at gjennom å hente inn sosialarbeidere fra feltet kunne grunnutdanningen være mer aktuell, og forberede i større grad på arbeidshverdagen en kan møte etter endt grunnutdanning.

Konklusjon

Flere respondenter har beskrevet et praksissjokk etter endt grunnutdanning. Det opplevdes som overveldende å begynne i yrket, og at de kunne lite av det arbeidshverdagen krevde. Grunnutdanningen hadde et teoretisk fokus og praksisfeltet bydde på mange utfordringer. Arbeidshverdagen var de ikke forberedt på. Den var hektisk, krevende og de møtte brukere i vanskelige livssituasjoner. De var heller ikke nok forberedt på tidspresset og på de komplekse sakene de skulle møte. Praksissjokket utspilte seg på bakgrunn av et møte med komplekse administrative rammer og rutiner.

Én respondent sa imidlertid at det største «sjokket» var i praksis og at det ikke var like tøft å begynne i yrket, som det var å være i praksis. En annen respondent poengterte at, selv om praksissjokket var stort, så er det ikke uvanlig, siden studiet ikke kan forberede på alt. Vedkommende hadde imidlertid noen løsningsforslag: For det første bør det være flere forelesere fra praksisfeltet, og det bør være flere praksisperioder i løpet av studiet: Både i førstelinjetjenesten (helst NAV) og i andrelinjetjenesten.

4.5 Viktig med sosionomutdanningen – funn fra intervjuene

Selv om mine respondenter pekte på ulike mangler ved grunnutdanningen og rettet søkelyset mot temaer de hadde ønsket at studiet hadde lært dem mer om, var det likevel tydelig at flere opplevde utdanningen som viktig.

Noen sosionomer fremhevdde at grunnutdanningen bidro til trygghet til å jobbe i NAV. En av respondentene formulerte det slik:

[...] Jeg synes jo at den sosionomutdanninga har vært ufattelig viktig i [...] jobben her [...] den har gitt meg en sånn trygghet, sånn grunnforståelse [...] Jeg har aldri tenkt at utdanningen min ikke har truffet eller at jeg ikke har fått brukt den - heller tvert imot. Sånn at heller har kjent at jeg skulle gått enda dypere inne i mange av de fagfeltene som jeg har vært innom.

(Sosionom 1)

En annen sa: «Og den evnen [...] fra [...] den bakgrunnen jeg har [...] det å tørre å spørre spørsmålene [...] det tror jeg handler om den tryggheten jeg har med meg som sosionom, at jeg tør å spørre spørsmål da» (Sosionom 4).

Begge sitatene kan forstås slik at respondentene betraktet sosionomutdanningen som en tilrettelegger for en opplevelse av trygghet. Det er imidlertid noen nyansforskjeller: Mens den første respondenten tydeliggjorde at grunnutdanningen har vært viktig for jobben i NAV, sier h*n også at den har ført til en bevisstgjøring om manglende dybdekunnskap innenfor ulike fagfelt. Den andre respondenten sa ikke like tydelig at den var viktig for arbeidet i NAV, men det lå mer implisitt mellom linjene. H*n tydeliggjorde at tryggheten i yrkesutøvelsen var begrunnet i at h*n turte «å spørre spørsmål». Dette kan også knyttes opp mot helhetssynet. Det er nødvendig å kunne stille spørsmål for å kunne kartlegge både brukerens livssituasjon og eventuelle utfordringer.

Andre respondenter fremhevd grunnutdanningens relevans:

Jeg føler at [...] den utdanningen er veldig relevant [...] i forhold til akkurat dette arbeidet, fordi at du har jo en blanding av juss og mennesker i vanskelige livssituasjoner, hvor det er viktig å kunne vise empati [...] Og støtte opp under endringsarbeid [...] det synes jeg jo at denne utdanningen fokuserer på.

(Sosionom 6)

[...] Det jeg hadde med meg fra skolen var en fordel [...] mye går jo på personlig egnethet. Også er det jo det å tilegne seg det å kunne skrive vedtak, bruk lov ... henvisninger og sånn, men jo eldre jeg har blitt i faget, så ser jeg at grunnutdanningen ligger der [...] at det jeg fikk med meg har betydning, selv om jeg ikke klarer å si at det jeg har lært [...] det har jeg fått bruk for.

(Sosionom 4)

Fellestrekket i begge sitatene er at respondentene mente at det de lærte gjennom grunnutdanningen var nyttig og aktuelt. Imidlertid så ga den første respondenten (Sosionom 6) uttrykk for at det var veldig relevant for arbeidet i NAV, mens den andre respondenten (Sosionom 4) samtidig var usikker på om hvor vidt h*n har hatt bruk for det som ble lært. Begge tematiserte eksempler på personlig kompetanse og personlig egnethet som betydningsfullt for arbeidet i NAV. Det er i samsvar med funn fra «Profesjonalitetens mange ansikter» (Damsgaard, 2010), som omtalt i innledningen.

Andre respondenter løftet særskilt frem at det er en fordel med sosionomer i NAV, samtidig som de også poengterte at tverrfaglighet er en styrke:

Jeg tror jo veldig på at det er viktig å ha sosionom inne i [...] NAV [...] Men jeg tror jo på den blandingen [...] at det er flere yrkesgrupper [...] i NAV skal vi skrive det, gjøre akkurat de samme tingene, og der er det jo litt spesielt at en økonom og en sosionom skal skrive samme, har samme utgangspunkt i forhold til oppfølging. Jeg tror jo på at det trengs – sosionomer trengs i NAV.

(Sosionom 4)

Vi har jo med oss noe inn fra faget. Så selv om vi sier på NAV at vi alle er veiledere, vi kan alle det samme, så kan vi kanskje alle det samme "NAVske" [...] Men at vi kan lære noe av hverandre ut ifra av hva vi har av yrkesbakgrunn [...] Noen er bedre veiledere enn andre. Noen [...] er tryggere på å møte mennesker [...] som har utfordringer [...] Jeg opplever at de [...] som har en sosialfaglig bakgrunn har en større trygghet [...] Man kan jo fortsatt ha fordommer, men [...] man får ikke helt panikk.

(Sosionom 5)

Sitatene illustrerer at selv om det er viktig med sosialfagligutdannete i NAV, så er det også en fordel med tverrfaglighet. Begge poengterte at til tross for ulike utdanningsbakgrunner, så gjør alle veiledere i NAV på en måte «akkurat de samme tingene» (Sosionom 4), eller som Sosionom 5 sier: «det samme NAVske». Imidlertid er det også noen forskjeller her: Mens den første respondenten (Sosionom 4) ikke tydelig nevnte grunnutdanningens betydning for at h*n har blitt den sosionomen h*n er i dag, fremhevet den andre respondenten (Sosionom 5) at det nettopp var grunnutdanningen som bidro til at de med en sosialfaglig bakgrunn har en større trygghet. Begge sitatene tydeliggjør også at tverrfagligheten er en styrke for at NAV fungerer godt, selv om sistnevnte synliggjør at sosialfaglig utdannete er bedre kvalifisert, jfr. «de [...] som har en sosialfaglig bakgrunn har en større trygghet».

En annen respondent var også opptatt av sosionomer i NAV, men hadde en annen oppfatning enn de forutgående:

Man merker litt [...] forskjell på vi som har tatt studiet og de som står litt på utsiden, som ikke har [...] eller kommer inn med andre typer kompetanse [...] Så vil jeg si at [...] det er i hvert fall en styrke at man har sosionomer [...] på NAV-kontorene [...] det er ganske innlysende.

(Sosionom 7)

Respondenten poengterte at det er en styrke med sosionomer i NAV og h*n påpekte at en kan legge merke til hvem som har denne grunnutdanningen, og hvem som ikke har det, jfr. «man merker litt [...] de som [...] kommer inn med andre typer kompetanse.» H*n er tilsynelatende ikke opptatt av tverrfaglighet og tydeliggjør slik som forrige respondent ovenfor at sosionomer er bedre kvalifisert.

Avslutningsvis vil jeg her påpeke at selv om disse respondentene mente at det var viktig og en fordel med sosionomer i NAV, hadde de noe ulike begrunnelser. Noen trakk også frem at det samtidig var viktig med tverrfaglighet.

I neste punkt retter jeg fokuset mot mine kvantitative funn knyttet opp mot de ulike dimensjonene innenfor profesjonell kompetanse.

4.6 Funn fra spørreundersøkelsen

Jeg har i del 3.4 redegjort for StudData-undersøkelsen som jeg benytter som sammenligningsgrunnlag for min egen undersøkelse. Min undersøkelse var imidlertid også ulik fra StudData siden jeg for det første ikke har sammenlignet flere yrkesgrupper, slik StudData har gjort. For det andre har jeg ikke hatt mulighet til å gjennomføre en longitudinell studie innenfor rammene av en masteroppgave.

I denne delen av min oppgave diskuterer jeg resultatene fra den kvantitative undersøkelsen. Disse resultatene presenterer jeg i en univariat analyse, og i en bivariat analyse. Funnene diskuteres deretter i punkt 4.6.3.

4.6.1 Presentasjon av funn: Univariat analyse

Bakgrunnen for at jeg gjennomførte en univariat analyse først var for å kunne se på generelle trender i svarfordelingen. Første variabelen i undersøkelsen var: «Hvor lenge har du jobbet i NAV?». Her må det bemerkes at de første NAV-kontorene i Norge ble etablert i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 26). Det er imidlertid oppgitt to svarkategorier som går lengre tilbake i tid enn det. Som tabellen nedenfor viser var det to som oppga å ha jobbet der mellom 15 – 19 år, og tre som oppga å ha jobbet der i 20 år og lengre.

	N=	Sum
0-4 år	21	39,6 %
5-9 år	10	18,9 %
10-14 år	17	32,1 %
15-19 år	2	3,8 %
20 år og lengre	3	5,7 %
Sum		100 %
N=	53	

Tabell 1: Hvor lenge har du jobbet i NAV?

Det er rimelig å anta at de knytter sin tid i NAV til det å ha jobbet samme sted også før det ble NAV, eksempelvis på det lokale sosialkontoret, eller i en av de andre tjenestene som ble del av NAV etter sammenslåingen. Dette var noe som én av mine respondenter tok opp i forkant av intervjuet, i en e-post: «Her har du svaralternativ langt utover NAVs levetid. Regner med du mener om vi har jobbet i etatene som ble slått sammen, men skal jeg være flisespikker, så har NAV bare eksistert i litt over 10 år.»

Spørreundersøkelsen hadde på det tidspunktet allerede vært åpen en stund. Jeg valgte derfor å ikke endre det underveis. For undersøkelsen har denne variabelen ingen større betydning. Den

skulle kun gi en indikasjon på hvor lenge respondentene hadde jobbet der. Siden variabel 1 senere ikke var inkludert i den bivariate analysen, ble den heller ikke signifikantstestet.

Variabel 2: «Hvilket år fullførte du din grunnutdanning?» var et fritekstsvarfelt. 52 oppga året de fullførte sosionomutdanningen og én svarte feil. For å kunne bruke denne variabelen i analysen har jeg derfor i etterkant omkodet den og gruppert funnene i robuste svarkategorier, som omfatter ti år per svarkategori. Frekvensfordelingen for variabel 2 presenteres i tabell 2 nedenfor.

	N=	Sum
1979-1988	3	5,7 %
1989-1998	7	13,2 %
1999-2008	23	43,4 %
2009-2018	19	35,8 %
Svart feil	1	1,9 %
Sum		100 %
N=	53	

Tabell 2: Hvilket år fullførte du din grunnutdanning?

Variabel nr. 3 viser hvor fornøyd respondentene var med sin grunnutdanning. Dette vises i tabell 3 nedenfor. Den generelle svarfordelingen illustrerer at 15,1 % av alle sosionomer er fornøyd «i svært stor grad» og 69,8 % er fornøyd «i stor grad» med sin grunnutdanning. 13,2 % var «i noen grad» fornøyd. Ingen respondenter krysset av på henholdsvis «i liten grad» eller «ikke i det hele tatt».

	N=	Sum
Ikke i det hele tatt	0	0 %
I liten grad	0	0 %
I noen grad	7	13,2 %
I stor grad	37	69,8 %
I svært stor grad	8	15,1 %
Vet ikke	1	1,9 %
Sum		100 %
N=	53	

Tabell 3: Hvor fornøyd er du med din grunnutdanning?

Tabell 4 viser den generelle svarfordelingen på variablene 4 – 7 om «I hvilken grad mener du å ha følgende kompetanse?».

V.-nr.	Variabelnavn	Ikke i det hele tatt		I liten grad		I noen grad		I stor grad		I svært stor grad		Vet ikke	
		N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent
V4	Hvor trygg er du i din yrkesrolle?	0	0 %	1	1,9 %	8	15,1 %	18	34 %	26	49,1 %	0	0 %
V5	Hvor god er din teoretiske forståelse?	0	0 %	1	1,9 %	6	11,3 %	30	56,6 %	14	26,4 %	2	3,8 %
V6	Hvor godt mestrer du de metodiske sidene ved arbeidet?	0	0 %	1	1,9 %	8	15,1 %	27	50,9 %	14	26,4 %	3	5,7 %
V7	Hvor dyktig er du til å etablere samarbeidsforhold med [...]?	0	0 %	0	0 %	1	1,9 %	25	47,2 %	27	50,9 %	0	0 %

Tabell 4: I hvilken grad mener du å ha følgende kompetanse? (N=53)

Det er interessant at en stor overvekt av avgitte svar befinner seg innenfor kategoriene «i stor grad» og «i svært stor grad». Spesielt påfallende er svarene på siste spørsmålet, om etablering av samarbeidsforhold. Her er det sammenlagt av begge kategoriene totalt 98,1% (52 ut av 53 respondenter) som mener å inneha den kompetansen i stor- og svært stor grad.

Tabell 5 på neste side viser den generelle svarfordelingen på de 19 variablene (variabel 8 – 26) om i hvilken grad respondentene hadde tilegnet seg ulike typer kompetanse gjennom grunnutdanningen.

V.-nr.	Variabelnavn	Ikke i det hele tatt		I liten grad		I noen grad		I stor grad		I svært stor grad		Vet ikke	
		N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent
V8	Bred, generell kunnskap	0	0 %	0	0 %	11	20,8 %	25	47,2 %	17	32,1 %	0	0 %
V9	Yrkesspesifikk kunnskap	1	1,9 %	4	7,5 %	17	32,1 %	22	41,5 %	9	17 %	0	0 %
V10	Kunnskap om planlegging og organisering	1	1,9 %	10	18,9 %	22	41,5 %	16	30,2 %	4	7,5 %	0	0 %
V11	Innsikt i regler og bestemmelser	1	1,9 %	4	7,5 %	15	28,3 %	23	43,4 %	10	18,9 %	0	0 %
V12	Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	0	0 %	2	3,8 %	7	13,2 %	27	50,9 %	17	32,1 %	0	0 %
V13	Kreativitet	1	1,9 %	8	15,1 %	21	39,6 %	16	30,2 %	7	13,2 %	0	0 %
V14	Evne til å arbeide under press	2	3,8 %	10	18,9 %	14	26,4 %	16	30,2 %	11	20,8 %	0	0 %
V15	Praktiske ferdigheter	1	1,9 %	8	15,1 %	17	32,1 %	18	34 %	8	15,1 %	1	1,9 %
V16	Evne til å jobbe selvstendig	0	0 %	1	1,9 %	11	20,8 %	23	43,4 %	18	34 %	0	0 %
V17	Samarbeidsevne	0	0 %	1	1,9 %	9	17 %	24	45,3 %	19	35,8 %	0	0 %
V18	Evne til å ta initiativ	0	0 %	6	11,3 %	13	24,5 %	21	39,6 %	11	20,8 %	2	3,8 %
V19	Muntlig kommunikasjons-evne	0	0 %	2	3,8 %	11	20,8 %	27	50,9 %	12	22,6 %	1	1,9 %
V20	Skriftlig kommunikasjons-evne	0	0 %	0	0 %	8	15,1 %	30	56,6 %	14	26,4 %	1	1,9 %
V21	Toleranse, evne til å verdsette ulike synspunkter	0	0 %	0	0 %	6	11,3 %	33	62,3 %	14	26,4 %	0	0 %
V22	Lederevne	4	7,5 %	17	32,1 %	15	28,3 %	13	24,5 %	2	3,8 %	2	3,8 %
V23	Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	0	0 %	7	13,2 %	16	30,2 %	18	34 %	11	20,8 %	1	1,9 %
V24	Evne til innlevelse i andre menneskers situasjon	0	0 %	1	1,9 %	5	9,4 %	20	37,7 %	27	50,9 %	0	0 %
V25	Etisk vurderingsevne	0	0 %	1	1,9 %	4	7,5 %	25	47,2 %	23	43,4 %	0	0 %
V26	Flerkulturell kompetanse	2	3,8 %	5	9,4 %	19	35,8 %	17	32,1 %	10	18,9 %	0	0 %

Tabell 5: I hvilken grad har du tilegnet deg følgende typer kompetanse gjennom grunnutdanningen? (N=53)

Flere variabler viser igjen en høy svarprosent på henholdsvis i stor- og svært stor grad. Spesielt interessant er variablene 12, 17, 21, 24 og 25 der totalsvarskåren på den positive siden av skalaen («i stor grad» og «i svært stor grad») ligger på 80% eller mer.

På den negative enden av skalaen, innenfor svarkategoriene «i liten grad» og «ikke i det hele tatt» er det ingen variabler som viser en like tydelig skår. Imidlertid er det én variabel som skårer høyere enn de andre variablene: Variabel 22 «Lederevne». Her var det 17 (32,1%) som hadde tilegnet seg denne «i liten grad» og 4 (7,5%) «ikke i det hele tatt». Totalt: 39,6%.

Variabel 27 viser sosionomenes svar på spørsmålet: «Hvis du hadde vært igjen på starten av din karriere, ville du ha valgt samme utdanning?» Svarene vises i tabell 6 nedenfor.

	N=	Prosent
Ja	34	64,2 %
Nei	10	18,9 %
Vet ikke	9	17 %
Sum		100 %
N=	53	

Tabell 6: Hvis du hadde vært igjen på starten av din karriere, ville du ha valgt samme utdanning?

Den generelle svarfordelingen viser at 64,2 % svarte «ja» på spørsmålet, mens 18,9 % svarte «nei» og 17% svarte «vet ikke». Det er interessant at det er en diskrepans mellom 84,9 % som svarte at de var fornøyde (totalskåren av «i stor- og i svært stor grad») med sin grunnutdanning på starten av undersøkelsen (variabel 3) og 64,2 % som har oppgitt at de ville ha valgt samme utdanning igjen (variabel 27).

Siste variabel var variabel 28: «I hvilken grad vil du si at utdanningen din har vært et godt utgangspunkt for å utføre dine arbeidsoppgaver i NAV?»

	N=	Prosent
Ikke i det hele tatt	0	0 %
I liten grad	3	5,7 %
I noen grad	14	26,4 %
I stor grad	22	41,5 %
I svært stor grad	14	26,4 %
Sum		100 %
N=	53	

Tabell 7: I hvilken grad vil du si at utdanningen din har vært et godt utgangspunkt for å utføre dine arbeidsoppgaver i NAV?

Den generelle svarfordelingen illustrerer at 26,4 % av alle sosionomer mener at grunnutdanningen er «i svært stor grad» et godt utgangspunkt for å utføre arbeidsoppgavene i NAV. 41,5 % mener den er det «i stor grad», 26,4 % «i noen grad», 5,7 % «i liten grad» og 0% «ikke i det hele tatt». Totalt sett er det 67,9% som har gitt uttrykk for at grunnutdanningen i stor- eller svært stor grad har vært et godt utgangspunkt for arbeidet i NAV.

Dette harmoniserer med noen funn fra den kvalitative undersøkelsen. Som nevnt var det flere respondenter der som opplevde at grunnutdanningen hadde vært en viktig forutsetning for jobben i NAV.

Hittil har jeg presentert funn kun fra min undersøkelse. Jeg presenterer i det følgende gjennomsnittet (means) & standardavvik (standard deviations) først i en tabell for StudData-undersøkelsen og deretter for de samme variablene i min undersøkelse. Frekvensfordelingen fra StudData ligger ved denne oppgaven som vedlegg 6.

For å skape bedre oversikt fremgår variablene forkortet med variabelnummer i tabellene på neste side. Før tabellene viser det først en adskilt variabeloversikt.

Innhold i begge disse tabellene utgjør grunnlaget for den bivariante analysen i neste punkt.

V.-nr.	Variabelnavn	V.-nr.	Variabelnavn	V.-nr.	Variabelnavn
V3	Hvor fornøyd er du med din grunnutdanning?	V11	Innsikt i regler og bestemmelser	V19	Muntlig kommunikasjonsevne
V4	Hvor trygg er du i din yrkesrolle?	V12	Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	V20	Skriftlig kommunikasjonsevne
V5	Hvor god er din teoretiske forståelse?	V13	Kreativitet	V21	Toleranse, evne til å verdsette ulike synspunkter
V6	Hvor godt mestrer du de metodiske sidene ved arbeidet?	V14	Evne til å arbeide under press	V22	Lederevne
V7	Hvor dyktig er du til å etablere et samarbeidsforhold med [...]?	V15	Praktiske ferdigheter	V23	Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger
V8	Bred, generell kunnskap	V16	Evne til å jobbe selvstendig	V24	Evne til innlevelse i andre menneskers situasjon
V9	Yrkesspesifikk kunnskap	V17	Samarbeidsevner	V25	Etisk vurderingsevne
V10	Kunnskap om planlegging og organisering	V18	Evne til å ta initiativ		

Tabell 8: Variabeloversikt

Statistics

		V3 ¹⁰	V4 ¹¹	V5 ¹¹	V6 ¹¹	V7 ¹¹	V8 ¹²	V9 ¹²	V10 ¹²	V11 ¹²	V12 ¹²	V13 ¹²	V14 ¹²	V15 ¹²	V16 ¹²	V17 ¹²	V18 ¹²	V19 ¹²	V20 ¹²	V21 ¹²	V22 ¹²	V23 ¹²	V24 ¹²	V25 ¹²
N	Valid	105	99	100	99	100	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	101	102	102	101	102	101
	Missing	0	6	5	6	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4
Mean		3,55	1,16	1,55	1,59	,94	1,92	2,03	2,48	2,27	1,86	2,39	1,92	1,94	1,58	1,65	1,86	1,75	1,89	1,91	2,63	1,93	1,65	1,81
Std. Deviation		,899	,854	,796	,756	,789	,792	,737	,864	,869	,732	,834	,780	,657	,696	,655	,745	,699	,747	,785	,832	,682	,684	,644

Tabell 9: StudData-undersøkelse, Means & Standard Deviations

Statistics

		V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25
N	Valid	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,06	,70	1,08	1,21	,51	2,09	2,68	3,19	2,58	2,02	3,02	2,81	2,92	2,11	2,02	2,66	2,34	2,11	1,96	3,55	2,74	1,72	1,75
Std. Deviation		,602	,799	1,190	1,378	,541	1,079	1,221	1,128	1,216	1,009	1,217	1,316	1,299	1,121	1,065	1,358	1,192	1,086	,854	1,170	1,318	,948	,875

Tabell 10: Min undersøkelse, Means & Standard Deviations¹³

¹⁰ Skala fra 1-5, hvor 5= «Svært fornøyd» og 1= «Svært misfornøyd»

¹¹ Skala fra 0-5, hvor 0 «I meget stor grad» og 5= «Slett ikke»

¹² Skala fra 1-5, hvor 1= «I meget stor grad» og 5= «Ikke i det hele tatt»

¹³ Variablene V4-V25: Omkodet slik at skaleringen er lik StudData. V3 var lik StudData i utgangspunktet.

4.6.2 Presentasjon av funn: Bivariat analyse

Én av mine målsetninger i denne masteroppgaven har vært å sammenligne funn fra StudData-undersøkelsen med funn fra min undersøkelse. StudData har jeg, som nevnt i metodekapittelet, definert som gruppe 1 og min undersøkelse som gruppe 2. Jeg har derfor gjennomført «independent samples t-test» for hver variabel som var felles i begge undersøkelsene, totalt 23 variabler. Målet mitt har vært å undersøke om det var signifikante forskjeller mellom de to gruppene på henholdsvis 5%-signifikansnivå ($p < 0,05$) og 1%-signifikansnivå ($p < 0,01$). T-testene viser til signifikante forskjeller på 16 ut av 23 variabler, nærmere sagt 14 på 1%- og to på 5%-signifikansnivå. Tabell 11 illustrerer fremgangsmåten min ved variabel 3. På neste side presenterer jeg en tabell hvor jeg utførte samme testen for de resterende variablene på 1%-signifikansnivå. Dernest en tabell for de to variablene med signifikante forskjeller på 5%-signifikansnivå.

Variabel 3: Hvor fornøyd er du med din grunnutdanning?

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					99% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Hvor fornøyd er du med din grunnutdanning?	Equal variances assumed	23,866	,000	-3,686	156	,000	-,504	,137	-,861	-,148
	Equal variances not assumed			-4,184	143,821	,000	-,504	,121	-,819	-,190

Tabell 11: T-test for variabelen "Hvor fornøyd er du med din grunnutdanning?" kontrollert for gruppene StudData og min undersøkelse

I tabell 11 fremgår en signifikansverdi på 0,000. Ifølge McCormick, Salcedo og Poh (2015, s. 242) må en først ta «Levene's Test for Equality of Variances» for å vurdere om variansen er lik eller ulik mellom de to gruppene. Hvis verdien er $>0,05$ kan det forutsettes at variansen er lik og dermed se på raden som heter «Equal variances assumed». Imidlertid er verdien $<0,05$ og dermed kan det ikke forutsettes at variansen er lik og en må se på raden «Equal variances not assumed». Der blir det tydelig at forskjellen mellom gruppene er signifikant på 1%-signifikansnivå, med en p-verdi $<0,01$, nærmere sagt: 0,000 (0,0%).

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
V4	Equal variances assumed	1,064	,304	3,261	150	,001	,464	,142	,093	,834
	Equal variances not assumed			3,328	112,690	,001	,464	,139	,099	,828
V5	Equal variances assumed	,004	,949	2,938	151	,004	,475	,162	,053	,896
	Equal variances not assumed			2,609	77,292	,011	,475	,182	-,006	,955
V7	Equal variances assumed	,311	,578	3,551	151	,001	,431	,121	,114	,747
	Equal variances not assumed			3,971	141,066	,000	,431	,108	,147	,714
V9	Equal variances assumed	56,080	,000	-4,125	153	,000	-,650	,158	-1,061	-,239
	Equal variances not assumed			-3,552	72,233	,001	-,650	,183	-1,134	-,166
V10	Equal variances assumed	18,343	,000	-4,348	153	,000	-,708	,163	-1,133	-,283
	Equal variances not assumed			-4,003	84,546	,000	-,708	,177	-1,175	-,242
V13	Equal variances assumed	39,441	,000	-3,772	153	,000	-,627	,166	-1,060	-,193
	Equal variances not assumed			-3,362	78,116	,001	-,627	,186	-1,119	-,134
V14	Equal variances assumed	65,871	,000	-5,281	153	,000	-,890	,168	-1,329	-,450
	Equal variances not assumed			-4,526	71,454	,000	-,890	,197	-1,410	-,369
V15	Equal variances assumed	92,457	,000	-6,268	153	,000	-,983	,157	-1,393	-,574
	Equal variances not assumed			-5,179	66,165	,000	-,983	,190	-1,487	-,480
V16	Equal variances assumed	8,858	,003	-3,656	153	,000	-,535	,146	-,916	-,153
	Equal variances not assumed			-3,171	73,386	,002	-,535	,169	-,981	-,089
V18	Equal variances assumed	54,061	,000	-4,727	153	,000	-,798	,169	-1,238	-,357
	Equal variances not assumed			-3,976	68,679	,000	-,798	,201	-1,329	-,266
V19	Equal variances assumed	18,605	,000	-3,912	153	,000	-,595	,152	-,991	-,198
	Equal variances not assumed			-3,344	71,084	,001	-,595	,178	-1,065	-,124
V22	Equal variances assumed	7,447	,007	-5,659	153	,000	-,920	,163	-1,344	-,496
	Equal variances not assumed			-5,095	80,062	,000	-,920	,181	-1,396	-,443
V23	Equal variances assumed	83,654	,000	-5,003	152	,000	-,805	,161	-1,225	-,385
	Equal variances not assumed			-4,165	66,957	,000	-,805	,193	-1,318	-,293

Tabell 12: T-tester for resterende variablene som er signifikante på 1%-signifikansnivå, kontrollert for gruppene StudData og min undersøkelse

Alle de presenterte variablene er som nevnt signifikante på 1%-signifikansnivå.

Nedenfor vises de to variablene som viser til signifikante forskjeller på 5%-signifikansnivå:

- Variabel 6: Hvor godt mestrer du de metodiske sidene ved arbeidet?
- Variabel 17: Samarbeidsevne.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					99% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
V6	Equal variances assumed	3,059	,082	2,188	150	,030	,378	,173	,037	,720
	Equal variances not assumed			1,855	69,163	,068	,378	,204	-,029	,785
V17	Equal variances assumed	4,682	,032	-2,686	153	,008	-,372	,138	-,645	-,098
	Equal variances not assumed			-2,324	72,979	,023	-,372	,160	-,691	-,053

Tabell 13: T-tester for variabler som er signifikante på 5%-signifikansnivå, kontrollert for gruppene StudData og min undersøkelse

Analysen av funn følger i neste punkt.

4.6.3 Diskusjon av funn fra spørreundersøkelsen og StudData

Jeg har gjennomført både en univariat analyse og en bivariat analyse. Den univariate analysen har gitt en oversikt over den generelle svarfordelingen. Den bivariate analysen har vist at det er signifikante forskjeller på 16 ut av 23 variabler mellom StudData-undersøkelsen og min undersøkelse. 11 ut av disse 16 kan knyttes opp mot ulike dimensjoner av profesjonell kompetanse.

Når jeg sammenligner funn fra StudData-undersøkelsen med funn fra min undersøkelse er det umiddelbart to momenter som er påfallende: For det første svarte respondentene i min undersøkelse mer positiv på den første delen av undersøkelsen, henholdsvis variabel 3 til variabel 7. Eksempelvis Variabel 3: Hvor fornøyd er du med din grunnutdanning? I min undersøkelse var det totalt 84,9 % som svarte positiv på det (herav 15,1% «i svært stor grad» og 69,8% «i stor grad»), mens det kun var totalt 52,4% (sammenlagt av de to mest positive svarskårene) i StudData-undersøkelsen. Liknende forskjeller er også synlig i svarskårene for variabel 4-7. Forskjellene ble ikke bare synlig i den univariate, men også i den bivariate

analysen: Variabel 3 til 7 viste statistisk signifikante forskjeller mellom begge undersøkelser, herav var variabel 3, 4, 5 og 7 på 1%-signifikansnivå og variabel 6 på 5%-signifikansnivå.

For det andre så snur denne generelle trenden i del 2, med hensyn til de 18¹⁴ spørsmålene om hvilken kompetanse respondentene har tilegnet seg gjennom grunnutdanningen. Her er det respondentene i StudData-undersøkelsen som svarer i større grad positiv enn i min undersøkelse. Forskjellene blir også her synlige både i den univariate og bivariate analysen. Med hensyn til sistnevnte var det 11 variabler som viste til signifikante forskjeller (10 på 1%-signifikansnivå og én på 5%-signifikansnivå).

Ett hovedfunn er følgelig at det er et relativt stort avvik mellom begge undersøkelser. Jeg har i kapittel 3 gjort oppmerksom på at noen av spørsmålene var formulert litt forskjellig. Hvorfor det er signifikante forskjeller har jeg ikke undersøkt. Det kan tenkes at både tid og sted påvirker svarene, men jeg har ikke grunnlag for å konkludere i forhold til bakgrunnen for disse forskjellene. Det er dog rimelig å anta at tid kan være en faktor som har påvirket resultatene. Respondentene i StudData-undersøkelsen fullførte sin grunnutdanning i perioden 2000-2002 (N=105; herav: 2000=2; 2001=97, 2002=3, ikke svart=3). I min undersøkelse var det derimot 64,15% (34 ut av 53 respondenter) som fullførte sin grunnutdanning etter 2002, i perioden 2003-2018. Det er mye som har skjedd i både praksis- og utdanningsfeltet i løpet av den tiden. Denne utviklingen kan ha påvirket både fokuset i grunnutdanningen og vurderingen av denne i etterkant.

Et annet hovedfunn er den ovenfor skisserte endringen i svartrenden fra del 1 til del 2. Jeg har ikke undersøkt hvorfor respondentene i del 1 svarer mer positiv og deretter modererer seg i del 2. Det kan tenkes at de, ved å få mer spesifikke spørsmål om kompetanse i del 2 tenker nøyerere over og reflekterer mer inngående enn de gjorde i del 1 når spørsmålene opplevdes som mer overordnede.

I neste punkt sammenligner og diskuterer jeg noen av mine kvalitative og mine kvantitative funn med hverandre.

¹⁴ Det er 19 underspørsmål, men kun 18 av de er identiske med StudData.

4.7 Sammenlignende diskusjon

Nedenfor diskuterer jeg funn som har utpekt seg særskilt, når jeg betraktet begge deler av min undersøkelse samtidig. Det innebærer både funn hvor det var samsvar mellom begge deler av undersøkelsen, og funn hvor jeg oppdaget motstridene svar.

Det første jeg vil trekke frem er at 84,9 % av sosionomene i spørreundersøkelsen var fornøyd med sin grunnutdanning. Dette er i samsvar med funn fra intervjuene, hvor jeg under punkt 4.5 diskuterte hvorfor mine respondenter mente at det er viktig med sosionomutdanningen. Imidlertid ble dette også synlig under noen av de andre punktene (4.1-4.3), hvor respondentene mine i ulik grad påpekte at de var fornøyd med sin grunnutdanning og den brede kompetansen de har tilegnet seg, til tross for noen mangler.

Et annet funn er knyttet til opplevelsen av trygghet i yrkesrollen. I intervjuene ble det løftet frem av flere respondenter at grunnutdanningen bidro til utvikling av en trygghetsfølelse i yrkesrollen. I spørreundersøkelsen var det 83,1 % som vurderte at de i stor- og svært stor grad var trygg i sin yrkesrolle. Her var det samsvar mellom den kvalitative og kvantitative undersøkelsen.

Jeg synes også det er interessant at flere i den kvalitative undersøkelsen har påpekt teoretiske kunnskaper og områder, der de føler at utdanningen var mangelfull (eksempelvis innenfor juss, supported-employment og kunnskap om NAV), mens at de i kvantitative undersøkelsen gir uttrykk for å føle seg heller kompetent i sin teoretiske forståelse. Dette blir tydelig bl.a. i variabel 5: «Hvor god er din teoretiske forståelse?», der sammenlagt 83 % i min undersøkelse svarte at de var i stor- og svært stor grad fornøyd. Her er det avvik mellom den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen.

Avslutningsvis vil jeg her trekke frem at det også var flere interessante funn knyttet til yrkesspesifikke ferdigheter. Generelt sett var det et område hvor mine respondenter i intervjuene fortalte om ulike mangler. Eksempelvis ble kommunikasjonsferdigheter trukket frem. Et interessant funn der var at én respondent først ga uttrykk for at grunnutdanningen har hatt mye fokus på både verbal og non-verbal kommunikasjon, men når h*n begynte å utdype sine tanker oppdaget h*n likevel noen mangler, herunder samtaler med barn og unge. Et lignende meningsskifte skjedde også i spørreundersøkelsen. I del 1 var det 77,3 % som svarte

at de mestrer i stor- og svært stor grad de metodiske sidene ved arbeidet, noe som jeg tolker som del av «yrkesspesifikke eller praktiske ferdigheter». Imidlertid er svarsårene på den positive siden av skalaen mye lavere i del 2, når respondentene svarte konkret på «praktiske ferdigheter». Her var det bare 49,1 % som mente at det hadde tilegnet seg praktiske ferdigheter gjennom grunnutdanningen i stor- og svært stor grad. Det er en forskjell på 28,2 %. Som nevnt i forrige punkt har jeg ikke undersøkt hvorfor svartrenden har snudd fra del 1 til 2. Imidlertid kan det tenkes – og det gjelder begge undersøkelser – at, når respondentene får flere, mer dyptgående spørsmål om et tema, kan de nyansere og justere sitt syn.

5 Avslutning

5.1 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan sosionomer med arbeidssted i NAV Troms og Finnmark vurderer sin grunnutdanning som utgangspunkt for yrkesutøvelsen.

Gjennomgangen av tidligere undersøkelser og teori, funn fra mine undersøkelser, og en sammenligning med StudData-undersøkelsen har vist at sosionomer opplever i ulik grad å ha tilegnet seg nødvendig kompetanse gjennom grunnutdanningen. Jeg har løftet frem flere tema: Profesjonell kompetanse med sine tre dimensjoner, generalister og generalistutdanningen, praksissjokket og helhetssynet.

Undersøkelsens funn viser fortellinger om både et praksissjokk, når de som nyutdannede begynner i yrkesutøvelsen, og om manglende teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter for arbeidet i NAV. Imidlertid viser den også skildringer om styrker i sosionomutdanningen. Noen av undersøkelsens kvantitative funn indikerer at grunnutdanningen i stor- og i svært grad bidro til at sosionomene vurderer seg som dyktige i etablering av samarbeidsforhold med dem de møter i yrket. Noen av undersøkelsens kvalitative funn viser at grunnutdanningen oppleves som en generalistutdanning, med en positiv konnotasjon. Den bidro til et helhetlig blikk både over sosialt arbeid som fagfelt og den tematiserte mange, ulike målgrupper og temaer. Som en kritikk ved dette generalistfokuset påpekte én respondent at den derfor mangler dybdekunnskap, selv om vedkommende ikke oppfattet det som negativt.

Videre ble det særskilt løftet frem av alle respondenter i de semistrukturerte intervjuene at grunnutdanningen har bidratt til utvikling av et helhetssyn. Det ble også påpekt at dette anses som nødvendig for å se «personen-i-situasjonen» (Ashcroft et al., 2017; Hare, 2004; Kleppe, 2016), med en faglig trygghet og høy grad av etisk bevissthet.

Viktigheten av dette fremheves også i Meld. St. 13 «Utdanning for velferd: samspill i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2012), som peker på at det er viktig med en helhetsforståelse, helhetlige tilnærminger, -tjenester og -løsninger. Det kan derfor spørres hvorfor «helhetlig», «helhetssyn» ol., ikke er til å finne i forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning (2019), som om få år skal erstatte rammeplanen for sosionomutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Imidlertid har alle

sosionomer i denne undersøkelsen en grunnutdanning basert på en rammeplan, enten fra 2005, eller fra tidligere rammeplaner. Det vil derfor være interessant å gjennomføre en oppfølgingsundersøkelse etter at RETHOS er implementert og tatt i bruk av utdanningsinstitusjonene, for å se om fremtidige sosionomer fremdeles opplever å ha utviklet et helhetssyn, eller om dette er savnet.

5.2 Begrensninger ved egen undersøkelse

Denne undersøkelsen har noen metodiske begrensninger:

På grunn av at jeg samlet inn data både kvalitativt og kvantitativt fikk jeg en overveldende datafylde. Dette førte til at jeg måtte velge hvilke type funn som jeg opplevde som mest givende. Jeg la derfor hovedvekten på de kvalitative funn og fikk dermed ikke anledning til å gå mer i dybden i den kvantitative delen.

I en ren kvalitativ oppgave hadde jeg også hatt anledning til å trekke fram flere tema som har kommet opp gjennom intervjuene. Videre hadde en ren kvalitativ oppgave gitt meg anledning til å intervju flere respondenter og dermed til å åpne for å fange opp flere holdningsvariasjoner i forhold til min problemstilling.

Jeg har brukt signifikanstester for å undersøke om det finnes signifikante forskjeller mellom to grupper: StudData og min undersøkelse. Imidlertid kan dette bidra til et forenklet bilde av virkeligheten. På den ene siden kan en stå i fare for å overvurdere betydningen av signifikante funn, samtidig som en på den andre siden kan undervurdere funn som ikke er signifikante, men som likevel kan være betydningsfulle (Ellis, 2010, s. 4). Hvis rammen av denne oppgaven hadde tillatt det, kunne det derfor ha vært interessant å kalkulere effektstørrelser, fremfor å bare utføre signifikanstester. Gjennom å se på om det er noen effekter, ville funnene muligens kunne ha vært mer begripelige og utsagnskraftige for allmenheten enn de er nå (Ellis, 2010).

5.3 Avsluttende betraktninger

På den ene siden har sosionomutdanningen uten tvil forbedringspotensial, og mye av grunnutdanningen kan nok endres gjennom implementeringen av RETHOS. På den andre siden kan det også spørres om det er mening at grunnutdanningen skal kunne forberede

sosionomer til å møte det store mangfoldet som NAVs samfunnsmandat og arbeidsoppgaver byr på. Som en avsluttende refleksjon vil jeg fremheve et sitat fra Heggen (2010, s. 98), som illustrerer disse utfordringene treffende:

Dersom ein ventar at utdanninga åleine skal kunne utvikle profesjonelle yrkesutøvarar, kan ein både underkjenne praksisfeltets rolle og stille urealistiske krav til utdanninga. På den andre sida kan ein kome til å bli så oppteken av at alt må lærast gjennom yrkespraksis, at ein underkjenner den teoretiske kunnskapens rolle. Profesjonalisering må forståast som ein prosess som skjer både i utdanning og i yrkesliv.

Jeg har lært mye om min problemstilling, samtidig som denne balansegangen som Heggen (2010, s. 98) påpeker i sitatet har blitt godt synlig i mine undersøkelser.

Referanseliste

Agllias, K. (2010). Student to Practitioner: A Study of Preparedness for Social Work Practice.

Australian Social Work, 63(3), 345-360.

<https://doi.org/10.1080/0312407X.2010.498522>

Al-Ma'seb, H., Alkhurinej, A. & Alduwaihi, M. (2015). The gap between theory and practice in social work. *International Social Work*, 58(6), 819-830.

<https://doi.org/10.1177/0020872813503860>

Andreassen, T. A. & Aars, J. (2015). *Den store reformen: da NAV ble til*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Arbeid og Inkludering. (u.å). Supported Employment (SE). Hentet fra

<https://www.arbeidoginkludering.no/kompetanse/supported-employment-se/supported-employment-se/>

Arbeids- og sosialdepartementet. (2015). *Et NAV med muligheter: Bedre brukermøter, større handlingsrom og tettere på arbeidsmarkedet*. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/asd/dokumenter/2015/sluttrapport-ekspertgruppen-nav_9.4.15.pdf

Ashcroft, R., Van Katwyk, T. & Hogarth, K. (2017). An Examination of the Holism

Paradigm: A View of Social Work. *Social Work in Public Health*, 32(8), 461-474.

<https://doi.org/10.1080/19371918.2017.1360818>

Bay, A.-H., Breit, E., Fossetøl, K., Grødem, A. S. & Terum, L. I. (2015). *Nav som lærende organisasjon*. Hentet fra

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2442525/Rapport_2015_6_V3_NETT.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Chapple, A. (1999). The use of telephone interviewing for qualitative research. *Nurse Researcher*, 6(3), 85-93. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/200820305?accountid=17260>
- Chudasama, K. (2017). *Brukermedvirkning og sosialt arbeid i NAV*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle sosialarbeider*. Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2009). Ferdig kvalifisert - eller på vei mot profesjonell yrkesutøvelse? Sosialarbeideres vurdering av utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Fontene forskning: et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*. Hentet fra <http://fonteneforskning.no/forskningsartikler/ferdig-kvalifisert--eller-pa-vei-mot-profesjonell-yrkesutovelse-6.19.265281.aeb641590c>
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects* (5th ed. utg. Open UP study skills). Maidenhead: Open University Press.
- Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511761676>
- Fauske, H., Kollestad, M., Nilsen, S., Nygren, P. & Skårderud, F. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (06), 461-476. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2005/06/profesjonelle_handlingskompetanser_-_utakter_mellom_utdanning_og_yrkespraksi
- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger* (FOR-2017-09-06-1353). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>

- Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning* (FOR-2019-03-15-409). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409>
- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Hare, I. (2004). Defining Social Work for the 21st Century: The International Federation of Social Workers' Revised Definition of Social Work. *International Social Work*, 47(3), 407-424. <https://doi.org/10.1177/0020872804043973>
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger: en studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* (2014 nr. 4). Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/item/meningsfulle-sammenhenger-en-studie-av-sammenhenger-mellom-laering-pa-ulike-arenaer-og-utvikling-av-ulike-aspekter-ved-profesjonell-kompetanse-hos-studenter-i-sykepleier-laerer-og-sosialarbe>
- Heggen, K. (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanningar; Utdanningsinnhold og kompetansebehov. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (06), 457-469. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2008/06/tilbakeblikk_pa_tre_profesjonsutdanningar_-_utdanningsinnhold_og_kompetanse
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlaget.
- Heggen, K. & Vik, L. J. (2007). *Rekruttering, studiesituasjon og kompetanse: ei undersøkning av rekruttering og kvalifisering til sosialt arbeid* HiO-rapport (online), bd. 2007 nr 8.

- Henriksen, Ø. (2016). Yrkesfeltets kompetansebehov og BSV-utdanningene. *Fontene forskning: et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*, (2), 40-53. Hentet fra <http://fonteneforskning.no/forskningsartikler/yrkesfeltets-kompetansebehov-og-bsvutdanningene-6.19.466601.7209a74ab2>
- Hoff, M. (2016). En utdanning som kommer til kort. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(03-04), 356-365. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-16>
- Håkonsen, K. M. (2014). *Psykologi og psykiske lidelser* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Irvine, A. (2010). Using phone interviews. Hentet fra <http://eprints.ncrm.ac.uk/1576/1/14-toolkit-phone-interviews.pdf>
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket: en teoretisk studie* (41-1986). Avd. for praktisk-pedagogisk utdanning, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Kleppe, L. C. (2016). Helhetssyn - hva så? Et honnørord med uklar betydning for profesjonell praksis i helse- og velferdssektoren. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, 2(03), 252-259. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-5984-2016-03-11>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Utdanning for velferd: samspill i praksis* (Meld. St. 13 (2011-2012)). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 17.12.2008). Formålet med nytt styringssystem. Hentet 12.02.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/utvikling-av-nasjonale-retningslinjer-for-helse--og-sosialfagutdanningene/formalet-med-nytt-styringssystem/id2569501/>
- Landers, M. (2000). The theory - practice gap in nursing: the role of the nurse teacher. *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1550-1556. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01605.x>

- McCormick, K., Salcedo, J. & Poh, A. (2015). *SPSS statistics for dummies* (3rd ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- McSweeney, F. & Williams, D. (2018). Social care graduates' judgements of their readiness and preparedness for practice. *Social Work Education*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1521792>
- Messel, J. (2015). *Utdanninger og kompetansebehov - En analyse av BSV-utdanningenes historie siden 1970* (Småskrift): Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra
<http://www.hioa.no/eng/content/download/63231/1026034/file/S-14-4-manus-17x24-Messel.pdf>
- NAV. (2018, 13.12.2018). Håndtering av vold og trusler i NAV. Hentet fra
<https://www.nav.no/544709/h%C3%A5ndtering-av-vold-og-trusler-i-nav>
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016, 01. februar 2019). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health*, 31(4), 391-398. <https://doi.org/10.1002/nur.20259>
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2000-04-14-31). Hentet fra <https://lovdata.no/pro/#document/RFA/lov/2000-04-14-31>
- Schönfelder, W. (2008). *Mellom linjene i psykisk helsevern og psykisk helsearbeid: om samarbeid mellom organisasjoner og profesjoner*: Universitetet i Tromsø. Hentet fra
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1385/thesis.pdf;jsessionid=492E37EA234F2D7E1279B32B8A6A9E62?sequence=1>

- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. & Mausestaden, S. (2011). *Kvalifisering til "velferdstatens yrker"*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/7_kvalifisering.pdf
- Spjelkavik, Ø. (2012). Supported Employment in Norway and in the other Nordic countries. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37(3), 163-172. <https://doi.org/10.3233/JVR-2012-0611>
- Spjelkavik, Ø. (2014). Ordinært arbeidsliv som metode og mål. I Ø. Spjelkavik & K. Frøyland (Red.), *Inkluderingskompetanse: Ordinært arbeid som mål og middel* (s. 33-49). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Studentum. (u.å). Arbeids og velferdsfag – Bachelor. Hentet fra <https://www.studentum.no/skole/hogskolen-i-ostfold/arbeids-og-velferdsfag-bachelor-135330>
- Terum, L. I. & Heggen, K. (2015). Sikrar BSV-utdanningane kompetansebehova? Hentet fra <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/3118/1299483.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Trier-Bieniek, A. (2012). Framing the telephone interview as a participant-centred tool for qualitative research: a methodological discussion. *Qualitative Research*, 12(6), 630-644. <https://doi.org/10.1177/1468794112439005>
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning - mer enn ord* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Rammeplan for 3-årig sosionomutdanning*.
Hentet fra
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269389-rammeplan_for_sosionomutdanning_05.pdf
- Vecchiolla, F. J., Roy, A. W., Lesser, J. G., Wronka, J., Walsh-Burke, K., Ganesin, J., . . .
.Negroni, L. K. (2001). Advanced Generalist Practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 21(3-4), 91-104. https://doi.org/10.1300/J067v21n03_08
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok* (Kvalitativ forskning i praktiken). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD



Walter Schönfelder
Institutt for barnevern og sosialt arbeid UiT Norges arktiske universitet

9509 ALTA

Vår dato: 10.08.2016

Vår ref: 49135 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.07.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49135	<i>Kompetent nok til å utøve sosialt arbeid i NAV? – En undersøkelse om hvordan sosionomer i NAV opplever sin utdanning som utgangspunkt for yrkesutøvelsen</i>
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Walter Schönfelder
Student	Anne Charlotte Solheim

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf. 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anne Charlotte Solheim anne.c.solheim@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49135

Utvalget skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker/student følger UiT Norges arktiske universitet sine rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2: Bekreftelse fra NSD på endringsmelding

Anne Charlotte Solheim

Fra: hildur.thorarensen@nsd.no
Sendt: tirsdag 4. juli 2017 08:33
Til: Anne Charlotte Solheim
Kopi: Walter Schönfelder
Emne: Prosjektnr. 49135 Kompetent nok til å utøve sosialt arbeid i NAV? – En undersøkelse om hvordan sosionomer i NAV opplever sin utdanning som utgangspunkt for yrkesutøvelsen

Viktighet: Høy

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 03.07.2017.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 30.06.2019.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54
Epost: hildur.thorarensen@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Tlf. direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

AFFIRMATION

Referring to status report received 03.07.2017.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 30.06.2019.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,
Hildur Thorarensen - Phone number: 55 58 26 54
Email: hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg 3: Spørreundersøkelse

En undersøkelse om hvordan sosionomer med arbeidssted i NAV opplever sin utdanning ... Page 1 of 2

En undersøkelse om hvordan sosionomer med arbeidssted i NAV opplever sin utdanning som utgangspunkt for yrkesutøvelsen.

Side 1

Detaljer i undersøkelsen er frivillig, anonym og ingen opplysninger kan spores tilbake til deg.



Hvor lenge har du jobbet i NAV? *

- 0-4 år
- 5-9 år
- 10-14 år
- 15-19 år
- 20 år og lengre

Hvilket år fullførte du din grunntdanning? *

Hvor fornøyd er du med din grunntdanning? *

Skala fra 1-5, pluss "vet ikke". (1=ikke i det hele tatt; 5=I svært stor grad)

Side 2

Sideskift

I hvilken grad mener du å ha følgende kompetanse?

Skala fra 1-5, pluss "vet ikke". (1=ikke i det hele tatt; 5=I svært stor grad)

	(1) Ikke i det hele tatt	(2) I liten grad	(3) I noen grad	(4) I stor grad	(5) I svært stor grad	Vet ikke
Hvor trygg er du i din yrkesrolle? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor god er din teoretisk forståelse? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor godt mestrer du de metodiske sidene ved arbeidet? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor dyktig er du til å etablere samarbeidsforhold med brukere som du møter? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nedenfor vises det en oversikt over ulike typer kompetanse.

I hvilken grad har du tilegnet deg følgende typer kompetanse gjennom grunntdanningen?
Skala fra 1-5, pluss "vet ikke". (1=ikke i det hele tatt; 5=I svært stor grad)

	(1) Ikke i det hele tatt	(2) I liten grad	(3) I noen grad	(4) I stor grad	(5) I svært stor grad	Vet ikke
Bred, generell kunnskap *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yrkesesifikk kunnskap *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om planlegging og organisering *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innsikt i regler og bestemmelser *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kreativitet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å arbeide under press *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktiske ferdigheter *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å jobbe selvstendig *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeidsevne *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	(1) Ikke i det hele tatt	(2) I liten grad	(3) I noen grad	(4) I stor grad	(5) I svært stor grad	Vet ikke
Evne til å ta initiativ *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muntlig kommunikasjonsevne *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skriftlig kommunikasjonsevne *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toleranse, evne til å verdsette ulike synspunkter *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lederevne *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evne til innlevelse i andre menneskers situasjon *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etlisk vurderingsevne *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flerkulturell kompetanse *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Side 3

Sideskift

Hvis du hadde vært igjen på starten av din karriere, ville du ha valgt samme utdanning? *

I hvilken grad vil du si at utdanningen din har vært et godt utgangspunkt for å utføre dine arbeidsoppgaver i NAV? *

Skala fra 1-5, pluss "vet ikke". (1=ikke i det hele tatt; 5=I svært stor grad)

Side 4

Sideskift

Tusen takk for at du deltok i undersøkelsen!

De nyeste endringer i Nettskjema (v455_0rc1)

Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

«Kompetent nok til å utøve sosialt arbeid i NAV? – En undersøkelse om hvordan sosionomer med arbeidsplass i NAV opplever sin utdanning som utgangspunkt for yrkesutøvelsen.»

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i sosialt arbeid ved UiT – Norges arktiske universitet. I min masteroppgave undersøker jeg om sosionomer med arbeidsplass i NAV opplever at egen grunnutdanning er relevant for yrkesutøvelsen. Jeg ønsker å undersøke om hvordan sosionomer opplever sin kompetanse, tilegnet gjennom grunnutdanningen, som utgangspunkt for arbeidet i NAV.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg gjennomfører personlige telefonintervju og sender ut elektroniske spørreskjema til sosionomer som jobber i NAV. Spørsmålene vil omhandle om sosionomer i NAV opplever at egen grunnutdanning er relevant, og vil derfor fokusere på vurdering og opplevelse av sosionomenes egen kompetanse.

Data som samles inn gjennom telefonintervjuene registreres ved hjelp av lydopptak og notater/papir.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede (masterstudent) og veileder som vil ha tilgang. Det lages ingen navneliste og ingen koblingsnøkler. Deltakerne vil ikke være gjenkjennelig i etterkant. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1. mai 2019. Deretter vil alle lydfiler slettes. All datamaterialet vil bli oppbevart bare i anonymisert form.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Anne Charlotte Solheim på 40768896 eller veileder: Walter Schönfelder på 77620828.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Hvis du er villig til å delta i spørreskjemaundersøkelsen gir du automatisk ditt samtykke når du sender inn dine svar.

Hvis du også vil delta i intervjuundersøkelsen, skriver du under denne samtykkeerklæringen og sender den til anne.c.solheim@uit.no

Jeg samtykker til å stille opp til et telefonintervju i ovenfor nevnte undersøkelsen.

(Signert av informant, dato)

Vedlegg 5: Semistrukturert intervjuguide

Intervjuguide

Samtale om følgende temaer/momenter:

1. Bakgrunn om utdanningen: Hva, når, hvor, hvordan?
2. Nåværende jobb i NAV: Jobbet hvor lenge der? Hvilke arbeidsoppgaver?
3. Kompetanse: Opplevelsen av relevans for arbeidsoppgavene i NAV? Samsvar mellom forventninger arbeidsgiveren har/oppgavene og egen kompetanse?
 - Bruk av generell kunnskap i/om sosialt arbeid, og spesiell kunnskap om arbeid i NAV, kunnskap om regelverket, planlegging og organisering
 - Muntlige og skriftlige kommunikasjonsferdigheter, jobbe selvstendig, jobbe under press, kreativitet, å kunne skrive vedtak, å kunne ta initiativ, å kunne ta ansvar og fatte beslutninger, å kunne reflektere kritisk, lederevne, flerkulturell kompetanse
 - Samarbeid, empati/mentaliserings, etisk vurderingsevne, toleranse

Vedlegg 6: Frekvensfordelinger (rådata) StudData, panel 2, fase 4

V.-nr.	Variabelnavn	Svært misfornøyd (1)		(2)		(3)		(4)		Svært fornøyd (5)	
		N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent
V3	Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av denne utdanningen, hvor fornøyd vil du da si at du er?	2	1,9 %	8	7,6 %	40	38,1 %	40	38,1 %	15	14,3 %

Tabell 14: Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av denne utdanningen, hvor fornøyd vil du da si at du er? (N=105)

V.-nr.	Variabelnavn	Slett ikke (5)		(4)		(3)		(2)		(1)		I meget stor grad (0)		Ikke svart	
		N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent
V4	Hvor trygg er du i din yrkesrolle?	0	0 %	3	2,9 %	3	2,9 %	18	17,1 %	58	55,2 %	17	16,2 %	6	5,7 %
V5	Hvor god er din teoretiske forståelse?	0	0 %	3	2,9 %	5	4,8 %	41	39,0 %	46	43,8 %	5	4,8 %	5	4,8 %
V6	Hvor godt mestrer du de metodiske sidene ved arbeidet?	0	0 %	2	1,9 %	6	5,7 %	44	41,9 %	43	41,0 %	4	3,8 %	6	5,7 %
V7	Hvor dyktig er du til å etablere samarbeidsforhold med [...]?	0	0 %	3	2,9 %	0	0 %	10	9,5 %	62	59,0 %	25	23,8 %	5	4,8 %

Tabell 15: Her er noen spørsmål om hvordan du opplever din faglige kompetanse (N=105)

V.-nr.	Variabelnavn	Ikke i det hele tatt (5)		(4)		(3)		(2)		I meget stor grad (1)		Ikke svart	
		N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent	N=	Prosent
V8	Bred, generell kunnskap	1	1,0 %	1	1,0 %	19	18,1 %	49	46,7 %	32	30,5 %	3	2,9 %
V9	Yrkesspesifikk kunnskap	0	0 %	4	3,8 %	17	16,2 %	59	56,2 %	22	21,0 %	3	2,9 %
V10	Kunnskap om planlegging og organisering	0	0 %	13	12,4 %	35	33,3 %	42	40,0 %	12	11,4 %	3	2,9 %
V11	Innsikt i regler og bestemmelser	0	0 %	10	9,5 %	26	24,8 %	48	45,7 %	18	17,1 %	3	2,9 %
V12	Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid	0	0 %	2	1,9 %	15	14,3 %	52	49,5 %	33	31,4 %	3	2,9 %
V13	Kreativitet	0	0 %	10	9,5 %	33	31,4 %	46	43,8 %	13	12,4 %	3	2,9 %
V14	Evne til å arbeide under press	0	0 %	3	2,9 %	18	17,1 %	49	46,7 %	32	30,5 %	3	2,9 %
V15	Praktiske ferdigheter	0	0 %	1	1,0 %	16	15,2 %	61	58,1 %	24	22,9 %	3	2,9 %
V16	Evne til å jobbe selvstendig	0	0 %	2	1,9 %	6	5,7 %	41	39,0 %	53	50,5 %	3	2,9 %
V17	Samarbeidsevne	0	0 %	2	1,9 %	4	3,8 %	52	49,5 %	44	41,9 %	3	2,9 %
V18	Evne til å ta initiativ	0	0 %	3	2,9 %	13	12,4 %	53	50,5 %	33	31,4 %	3	2,9 %
V19	Muntlig kommunikasjonsevne	0	0 %	2	1,9 %	9	8,6 %	52	49,5 %	39	37,1 %	3	2,9 %
V20	Skriftlig kommunikasjonsevne	0	0 %	3	2,9 %	14	13,3 %	53	50,5 %	31	29,5 %	4	3,8 %
V21	Toleranse, evne til å verdsette ulike synspunkter	1	1,0 %	2	1,9 %	15	14,3 %	53	50,5 %	31	29,5 %	3	2,9 %
V22	Lederevne	0	0 %	15	14,3 %	42	40,0 %	37	35,2 %	8	7,6 %	3	2,9 %
V23	Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger	0	0 %	2	1,9 %	14	13,3 %	60	57,1 %	25	23,8 %	4	3,8 %
V24	Evne til innlevelse i andre menneskers situasjon	0	0 %	2	1,9 %	6	5,7 %	48	45,7 %	46	43,8 %	3	2,9 %
V25	Etisk vurderingsevne	0	0 %	2	1,9 %	7	6,7 %	62	59,0 %	30	28,6 %	4	3,8 %

Tabell 16: I hvilken grad opplever du at du har følgende former for kompetanse? (N=105)