



Sidsel Natland

Dr. art., Postdoktor, Sosialforsk,
Høgskolen i Oslo og Akershus
Sidsel-Therese.Natland@hioa.no



Helle Cathrine Hansen

Master International Social Welfare
and Health Policy, Ph.d.-stipendiat
Høgskolen i Oslo og Akershus
Helle-Cathrine.Hansen@hioa.no

Kompetanseutvikling hos veiledere i Kvalifiseringsprogrammet

Artikkelen omhandler opplæringsprogrammet og oppfølgingsmodellen «Helhetlig, prinsippstyrt og metodisk tilnærming» (HPMT) i lys av kompetanseutvikling hos veiledere innen Kvalifiseringsprogrammet. HPMT ble utviklet av Arbeids- og velferdsdirektoratet som svar på et uttalt kompetansebehov hos veilederne i Kvalifiseringsprogrammet i forbindelse med opprettelsen av Nav. Artikkelen er en kvalitativ analyse av observasjons- og intervjudata med veiledere i Kvalifiseringsprogrammet som gjennomførte opplæring i HPMT. Veiledernes kompetansebehov og hvorvidt opplæring i HPMT har bidratt til kompetanseutvikling er fokus for analysen. Veilederne opplever seg tryggere og mer

kompetente i sitt oppfølgingsarbeid, men funnene illustrerer ambivalens da det er utfordrende å definere hva kompetansen består i. Tolkingsarbeidet i artikkelen er et forsøk på å fange opp kompleksiteten i kompetansebegrepet: Funnene forstås i lys av sosiokulturelle perspektiver på læring og kompetanseutvikling og tolkes som uttrykk for utvikling av yrkesrelevante ferdigheter, handlingsberedskap og opplevelse av personlig kontroll og innflytelse i forhold til opplæringsprogram og konkret anvendelse av modell. Analysen peker også på betydningen av å forstå kompetanseutvikling i et aktørperspektiv og å ta høyde for praksishverdagens kravstruktur.

forbindelse med etableringen av Nav vokste det fram et behov fra praksisfeltet om en felles faglig plattform for veilederne i de nye Nav-kontorene. Særlig uttrykte veiledere innen Kvalifiseringsprogrammet behov for økt kompetanse i sitt oppfølgingsarbeid. Arbeids- og velferdsdirektoratet utviklet og implementerte opplæringsprogrammet og oppfølgingsmodellen «Helhetlig, prinsippstyrt, metodisk tilnærming» (HPMT). I tilknytning til dette var Arbeids- og velferdsdirektoratet oppdragsgiver for en omfattende evaluering av HPMT som undersøkte både effekter av og prosessuelle sider ved intervensjonen; forskningsprosjektet «Helhetlig oppfølging av deltakere i Kvalifiseringsprogrammet». Hovedprosjektet var en randomisert kontrollert studie med tiltakskontorer, der veilederne fikk opplæring og implementerte HPMT i sitt oppfølgingsarbeid innen Kvalifiseringsprogrammet, og kontrollkontorer der veilederne fortsatte «som før». Effektdata viste positive effekter på egenvurdering av faglig kompetanse hos de veilederne som mottok opplæringen. Sentralt for forskningsprosjektet var også hypotesen om at økt kompetanse hos veilederne ville føre til effekter på brukernivå. Resultatene viste positive effekter når det gjaldt selvforsørgelse, inntekt og overgang til arbeid for brukerne i tiltakskontorene. (Malmberg-Heimonen et al. 2014 a, b). Denne artikkelen bygger på funn fra forskningsprosjektets *kvantitative data*; observasjoner av opplærings-samlingene og intervjuer med veiledere om deres syn på kompetansebehov, deres læringsprosess og vurdering av kompetanseutvikling. Formålet er å gripe innenfraperspektivet, med utgangspunkt i problemstillingen:

Opplever veilederne i Kvalifiseringsprogrammet at HPMT som opplæringsprogram og oppfølgingsmodell har hatt betydning for deres kompetanseutvikling, i så fall hvordan og hvorfor?

Vi vil først beskrive hvordan HPMT ble utviklet som svar på praksisfeltets opplevde utfordringer med oppfølgingsarbeid innen Kvalifiseringsprogrammet, samt presentere programmet og modellen. Deretter presenterer vi funn fra observasjoner av

HPMT-opplæringens fellessamlinger og intervju med veilederne. Vi analyserer funnene i et prosessuelt perspektiv, og den teoretiske tolkningen av materialet er fundert i sosiokulturelle syn på læring og kompetanseutvikling.

Nav-reformen og Kvalifiseringsprogrammet

Nav-reformen og praksisfeltets etterspørsel etter en felles faglig plattform for veilederne i de nye Nav-kontorene er en bakgrunn for beslutningen om gjennomføringen av fag- og kompetanseutviklingsprosjektet HPMT. I fellesdokumentet *Kompetanse i Nav-kontoret. Overordnede prinsipper og føringer (2007)* står det at målet for Nav-kontoret er at medarbeidere og ledere skal inneha den kompetanse som «(...) er nødvendig for å utføre arbeidsoppgaver og møte utfordringer på en effektiv og hensiktsmessig måte» (s. 6 og 9). Dokumentet vektlegger også at medarbeiderne skal ha en «viss basiskompetanse», definert som «den faglige og kulturelle plattform som er felles for alle Nav-medarbeidere uansett rolle og arbeidsområde» (s. 9). Blant erfaringene som er gjort i overgangen til Nav, er utfordringen med å få all individuell kompetanse til å spille sammen slik at man fremstår som en kompetent organisasjon. Reformen innebar et behov for utarbeidelse av nye arbeidsmetoder. Som følge av Nav-reformen skulle oppfølging av brukerne kombinere både hensynet til likebehandling og målet om individuell oppfølging. Seks områder ble identifisert der arbeidsmetodene skulle sikre dette: *bestilling, kartlegging, arbeidsevnevurdering, planer, gjennomføring, evaluering*. Innenfor disse områdene ble det ansett som sentralt å etablere et felles metodisk rammeverk (Helgøy et al., 2010, 30).

Kvalifiseringsprogrammet ble vedtatt i 2007 som en følge av politiske målsetninger om å få flere i arbeid og færre på stønad (Stortingsmelding nr. 9, 2006-2007). Mennesker langt fra arbeidsmarkedet skulle få tett, individuell oppfølging for å komme i lønnet arbeid, forbedre mestringsfølelse og livskvalitet eller avklare trykderettigheter. Deltakerne i Kvalifiseringsprogrammet er ofte langtidsbrukere av sosiale stønader, men gjennom deltakelse i

programmet mottar de en nasjonalt fastsatt stønad (2 G) for en periode på inntil to år. Vedtak om deltakelse i Kvalifiseringsprogrammet avhenger av at Nav vurderer tett og forpliktende oppfølging som hensiktsmessig for å komme i arbeid (Ot. Prp. nr. 70, 2006-2007). Programmet skal være arbeidsrettet og en heltidsaktivitet, og Nav skal individuelt tilpasse og utforme det i nært samarbeid med deltakeren selv. Det kan inneholde både arbeidstrening, opplæring og motivasjons- og mestringstrening, samt medisinsk behandling og egenaktivitet som kan bidra til økt livskvalitet. Deltakerne i Kvalifiseringsprogrammet utgjør en kompleks og sammensatt brukergruppe, noe som gjør det faglig utfordrende å drive oppfølgingsarbeid. Erfaringer fra praksisfeltet viste at retningslinjer og prosedyrer i Nav ble vurdert som utilstrekkelige for å lykkes i oppfølgingsarbeidet, og det ble uttrykt behov for økt kompetanse (Lillehaug, 2011).

HPMT-programmet

Helhetlig, prinsippstyrt, metodisk tilnærming (HPMT) er et program bestående av en opplæringsdel og en modell for oppfølgingsarbeid. Programets formål er å øke kompetansen blant veilederne i Kvalifiseringsprogrammet og å styrke sosialfaglig oppfølgingsarbeid i Nav. I sitt kunnskapsgrunnlag omtales HPMT som «interaksjonistisk» og «pragmatisk», og med dette fastholdes et syn på at «endring er basert på kommunikasjon, samhandling, informasjon og erfaring», og at det skal bygge på «brukerens og samarbeidspartnerens forståelse og oppfatning av hva som er mulig og hensiktsmessig» (Metodehefte, 2011, 8). Sentrale utgangspunkter for Arbeids- og velferdsdirektoratet i deres utvikling av HPMT-modellen har også vært å møte behovet for mer kunnskap om hvilke metoder som virker, videreutvikle oppfølgingsarbeid med «konkrete kunnskapsbaserte metoder», bidra til å styrke ferdigheter i bruk av metoder som øker sannsynligheten for gode resultater av oppfølgingsarbeidet, samt å teste ut programets relevans og metodikkens effekt på arbeidet og resultatene for bruker. Dette kan knyttes til implementering av metoder som støttes av forsknings-

basert kunnskap om hva som virker og gir best nytte for bruker. I tillegg til å representere en strukturert metode som man via forskning ønsket å måle eventuell effekt av, er HPMT også basert på evidensbaserte elementer (se nedenfor). Det er derfor rimelig å forstå HPMT-programmet innenfor rammen av utviklingen av evidensbasert praksis i sosialt arbeid (Malmberg-Heimonen et al. 2014a, 31-37).

HPMT-modellen

HPMT består av en modell og et opplæringsprogram som skal legge grunnlaget for et *systematisk og helhetlig* oppfølgingsarbeid. Modellen tar utgangspunkt i Navs oppfølgingsmodell som standard for arbeidsrettet brukeroppløping, men er supplert med *tre innsatsområder* («Møte med bruker», «Systemorientert innsats» og «Forvaltning, koordinering og pådriverfunksjon»), *10 metodiske prinsipper*, og *metodiske verktøy* (se illustrasjon). HPMT er fundert i eksisterende fagkunnskap; det nye beskrives i opplæringsmaterialet som måten innsatsområdene og metodekomponentene er satt sammen på og strukturen og systematikken i måten å arbeide på (Metodehefte 2011).

(Se illustrasjon neste side)

En veileder som jobber i tråd med HPMT, skal legge *ti prinsipper* til grunn for arbeidet med bruker:

- 1) være forberedt
- 2) anerkjenne brukers situasjonsbeskrivelse og behov
- 3) avklare roller og forventninger
- 4) gi tilstrekkelig og relevant informasjon
- 5) være mål-, endrings- og handlingsfokusert
- 6) være styrke- og mestringfokusert
- 7) kartlegge ressurser i brukers sosiale omgivelser/nettverk
- 8) ha klare konklusjoner og avtaler
- 9) være pålitelig og forutsigbar
- 10) sørge for tilgjengelighet, kontinuitet og fleksibilitet.

Veileder skal legge disse ti prinsippene til grunn for oppfølging innen de tre nevnte innsatsområdene («Møte med bruker», «Systemorientert innsats» og «Forvaltning, koordinering og pådriverfunksjon»). Innsatsområdene utgjør en strukturerte modell



for alt arbeid veilederne gjør gjennom de seks fasene i Navs oppfølgingsmodell (bestilling, kartlegging, arbeidsevnevurdering, plan, gjennomføring og evaluering).

Når det gjelder *verktøy*, er det ikke rom i artikkelen for å beskrive disse i detalj (se Malmberg-Heimonen et al. 2014a for nærmere presentasjon og referanser til litteratur om verktøyene), men to sentrale verktøy i HPMT-modellen er elementer fra «Motivational Interviewing» (MI) og «Appreciative Inquiry» (AI). Begge er sentrale innenfor nyere tiltaksarbeid på både helse- og sosialfeltet (Smedslund et al. 2009). MI, motiverende intervju, er en metode som understøttes av kunnskapsoppsummeringer om hva som virker i samtalerapi. Samtaler virker best når brukeren har *tro på relasjonen* med terapeuten, oppfatter terapien som *relevant* for egen situasjon og målsetting, og når brukeren selv er en *aktiv deltaker*. Veilederne kan bruke verktøyene i alle innsatsområdene, men MI er spesielt egnet for «Møte med bruker». AI, anerkjennende prosessledelse, har røtter i organisasjonsutvikling og aksjonsforskning og er en utviklingsmetode som tar utgangspunkt i ansattes, lede-

res og brukeres erfaringer og suksesshistorier. Det regnes som hensiktsmessig å la AI-prosessen følge fem faser (definition, discovery, dream, design, delivery), den såkalte «5D-modellen». I HPMT etableres dette som et nyttig verktøy for «Systemorientert innsats». Dette innsatsområdet omfatter hvordan veileder kan involvere og samarbeide med andre aktører til brukers beste, for eksempel med tanke på prosessledelse i møte med samarbeidspartnere og arbeidet med å skape felles mål og motivasjon for endring.

«Forvaltning, koordinering og pådriverfunksjon» handler om hvordan man kan bruke dokumentasjonsarbeidet som en aktiv komponent i oppfølgingsprosessen for å få oversikt over hva som er gjort og hindre at prosesser stopper opp. Innenfor dette innsatsområdet anvendes mye fra Navs eget begrepsapparat og prosedyrer, særlig verktøy innen dokumentasjonsbehandling og forvaltning (individuell plan, egenevnevurdering og arbeidsevnevurdering). Et annet metodisk verktøy er «SMARTE mål», hentet fra organisasjonspsykologi, der «SMARTE» står for Spesifikk, Målbart, Anerkjennelse, Realistisk, Tidsfrist og Evaluer målene. I HPMT introduseres det

som verktøy for å utarbeide planer som er realistiske, konkrete og realiserbare i nær fremtid.

HPMT-opplæringen

HPMTs opplæringsprogram besto av en ni dagers *grunnopplæring* fordelt på fire samlinger over en fem måneders periode samt *veiledning og oppfølgingssamlinger* (dialogmøter, erfaringskonferanser og boostersamlinger).

Veiledningsstrukturen i HPMT er tredelt og betegnet som veiledning på nivå 1, 2 og 3. Nivå 1 består av at veilederen mottar veiledning fra sin lokale HPMT-veileder. Nivå 2 består av at HPMT-veilederen mottar veiledning fra representant fra Fylkesmannen. Nivå 3 består av veiledning gitt av ressursgruppen i Arbeids- og velferdsdirektoratet, der veiledningen kan gis på alle nivåer og foregår i form av felles samlinger eller lokale møter, alt etter innmeldte behov.

HPMT-opplæringen ble gjennomført i regi av Arbeids- og velferdsdirektoratet. De hadde et opplæringsteam bestående av representanter fra direktoratet, Fylkesmannen og ansatte ved lokale Nav-kontorer. For å kunne gjennomføre nivå 1 i HPMT-modellens veiledningsstruktur, ble noen av deltakerne rekruttert til å bli HPMT-veiledere ved sitt lokale kontor. Disse gjennomførte en ekstra samling med veilederrollen i HPMT som tema.

Kompetanse, kompetanseutvikling, læring

Forskningslitteraturen om kompetanse, kompetanseutvikling, læring og profesjonsutvikling er omfattende. I norsk kontekst har det vært en økt interesse for spørsmål om faglig kvalifisering og hva profesjonell kompetanse innebærer (Nygren, 2004; Nygren og Fauske, 2010; Molander og Terum, 2008). En utfordring ved kompetanse-begrepet er at det ikke har en alment akseptert definisjon, men ulik mening avhengig av kontekst og perspektiv (Garavan og McGuire, 2001; Håland, 2011; Illeris, 2011). Garavan og McGuire (2001, 13) identifiserer i en litteraturgjennomgang tre ulike tilnærminger til begrepet der fokus er enten på yrkesutøveren, yrket eller en mer multidimensjonal tilnærming. De finner også et skille mellom å vektlegge objektive mål på kompetanse og å vektlegge

kompetansens subjektive og motivasjonelle dimensjoner, samt at det dreier seg om ulike vitenskapsteoretiske perspektiver som i ulik grad tar høyde for aktørperspektivet. Dette finner også Håland (2011) som identifiserer to hovedperspektiver innen kompetanse-litteraturen: Det *rasjonalistiske* og *positivistiske* perspektivet og det *fenomenologiske, humanistiske* og *sosialkonstruktivistiske* perspektivet. Det første har et instrumentelt, egenskapsbasert, byråkratisk og kontekstløst syn på kompetanse. Det andre ser kompetanse som noe frigjørende/styrkende, kontekstavhengig (kompetansen har innramming i sin lokale organisasjonskultur) og noe som dreier seg om aktører og relasjoner. Ut ifra dette viser Håland at vi kan snakke om kompetanse som *egenskap* og kompetanse som *prosess*:

«Prosess viser til at kompetanse kan forstås som noe som er i stadig utvikling og forhandling, samt noe som utvikles i interaksjon mellom medarbeidere og/eller i interaksjon mellom medarbeider og arbeidet.» (Håland 2011, 57)

Nygren (2004) fremhever også at det er viktig å utforske *prosessuelle perspektiver* på den enkelte profesjonsutøvers utvikling. Dette innebærer å delta i en bestemt kombinasjon av yrkeskvalifiserende praksiser, som alltid vil være særegne og personlige. Profesjonell kompetanse er ikke noe abstrakt og allment, men den enkelte personens svar på bestemte krav som stilles til oppgaveløsning i ulike kontekster og praksiser (Nygren, 2004, 151). Med Nygren forstår vi kompetanseutvikling som en prosess der nyervervet kunnskap transformeres til ferdigheter. Dette innebærer opplevelsen av mestring.

Nygren understreker at vi finner eksisterende, operativ kompetanse kun når den blir realisert i konkrete handlinger i en bestemt praksis – *handlingskompetanse*. Dette betyr at det ligger en *handlingsorientering* innbakt i dette kompetansebegrepet; noe som mer direkte relaterer seg til handlinger og sammenhenger de inngår i enn om vi bare oppfattet kompetanse som ervervelse av visse egenskaper (jfr. begrepet kvalifikasjoner). Med Nygren kan kompetanse derfor også omtales som handlingsberedskap, definert som: «en beredskap som representerer en kognitiv og motiva-

sjonell tendens hos en person til i bestemte situasjoner på en integrert måte å ta i bruk bestemte kunnskaper, ferdigheter, kontroll og en bestemt yrkesmessig identifisering av seg selv og den aktuelle praksisen i tråd med bestemte verdier og ideologier, mål, behov og følelser» (Nygren, 2004, 223).

Nygren understreker betydningen av et sosiokulturelt perspektiv for å gripe hva kompetanse er og hvordan den utvikles, det vil si fokuset på samspillet mellom individ og omverdenen. Mer innsnevret bygger Nygren på kulturhistorisk virksomhetsteori der handlingsaspektet vektlegges for å forstå menneskers dialektiske utvikling gjennom *indre* individuelle, intellektuelle og emosjonelle prosesser, og *ytre* sosiokulturelle og materielle betingelser. Kompetanser forstås da som noe *dobbelt situert* (Nygren, 2004; Nygren og Fauske, 2010).

Dette innebærer at kompetansen til veilederen i Kvalifiseringsprogrammet må forstås i forhold til dennes pålagte oppgaver og hva slags posisjon, legitimitet og handlingsrom veilederen har i sin praksisverdag. Med Nygren kan vi betegne Nav som en *ny sosiokulturell handlingskontekst*. Dette krever ny/bedret handlingskompetanse (Natland, 2013).

Læring er et viktig aspekt i HPMTs opplæringsprogram. Illeris (2011, 81) ser kompetanseutvikling som en form for læring. Nygren knytter også kompetanseutvikling og læring sammen i og med sitt fokus på det sosiokulturelle og kulturhistorisk virksomhetsteori; tradisjonen rundt *situert læring* har utviklet seg fra dette perspektivet (Nygren, 2004, 69). Når en person lærer, skjer det i et samspill mellom indre og ytre betingelser. En ytre betingelse kan være et spesifikt designet opplæringsprogram – *intendert læring*. Annen læring kan skje ved at personer samarbeider i praksisfellesskapet – med-læring eller *uintendert læring* (Nygren, 2004, 78). HPMTs opplæringsprogram kan defineres som både intendert og uintendert læring. Veilederne anvender ulike redskaper (metodehefter, oppgavehefter) og lærer seg HPMT innenfor en form for fellesskap. *Deltakelse* er viktig innenfor et slikt syn på læring og utvikling av kompetanser. Den tre-delte veiledningsstrukturen i HPMT understreker dette; den kan forstås som en gjensidig

interaksjon mellom veileder og den som skal veiledes. Den er utforskende og vektlegger dialog og samarbeid. Når det gjelder organisatorisk læring, er Nonaka og Takeuchis (1995) vektlegging av forholdet mellom implisitt (taus/erfaringsbasert) og eksplisitt (rutiner, prosedyrer, retningslinjer) kunnskap relevant for å forstå hva slags potensial læringen kan ha for organisasjonen. Læring kan identifiseres ved å studere samspillet mellom fire former for læring; sosialisering, kombinerende, eksternalisering og internalisering. Vi trekker her fram *eksternalisering*, som dreier seg om at taus kunnskap blir artikulert og derigjennom tilgjengelig for andre og *internalisering*, som betyr at eksplisitt kunnskap tas i bruk av de ansatte, som tilpasser dette til egne erfaringer og forutsetninger. Poenget er at implisitt og eksplisitt kunnskap potensielt kan forsterke hverandre i en læringsspiral.

Metode, kilder og analysestrategi

Kildematerialet for artikkelen springer ut av forskningsprosjektet «Helhetlig oppfølging av deltakere i Kvalifiseringsprogrammet», en evaluering av Arbeids- og velferdsdirektoratets opplæring og implementering av Helhetlig, metodisk, prinsippstyrt tilnærming (HPMT). I forskningsprosjektet ble det produsert både kvantitative effektdata og kvalitative prosessdata. Prosjektet ble meldt og tilrådd av NSD (Malmberg-Heimonen et al., 2014a).

Artikkelen bygger på kvalitative data hvor prosesser, mening og forhandling om mening er sentralt. Dataene består av observasjoner og intervjuer med veiledere i Kvalifiseringsprogrammet som deltok i HPMT-opplæringen. Observasjonsdata ble produsert via åpne observasjoner under opplærings-samlingene (undervisning i plenum, gruppearbeid og øvelser). Observasjonene var hovedsakelig *passive* med minst mulig involvering i diskusjoner knyttet til oppfølgingsarbeid og/eller HPMT-programmet. Dataene gir innsikt i veilederens syn på opplæring og kompetansebehov.

Intervjudataene består av individuelle intervjuer utført i to runder; før og etter HPMT-opplæring, med åtte veiledere. Intervjuene i andre runde ble gjort i slutfasen av prosjektperioden, slik at veile-

derne hadde erfart både opplæring og implementering i kontorene.

De intervjuede veilederne har en variert bakgrunn med tanke på kjønn, alder, utdannings- og erfaringsbakgrunn, med en overvekt av sosialfaglig bakgrunn og/eller erfaring fra praksis kombinert med annen type utdanning. Utdanningsbakgrunn varierte fra profesjonsutdanning (lærer, sykepleier/helsefag) til en mer generell akademisk bakgrunn opp til masternivå innen samfunnsvitenskap, jus og humaniora.

Analysen er gjennomført ved bruk av Kvaales tre tolkningsnivåer: selvforståelse, kritisk fortolkning basert på «sunn fornuft» (common sense) og teoretisk tolkning (Kvale, 2009, 221). Analysen er både teori- og empiristyrte siden det å undersøke kompetanse var ett av formålene ved produksjonen av disse datakildene. Men analysestrategiens fokus på selvforståelse innebærer lydhørhet og sensitivitet også for eventuelle andre temaer som informantene introduserer og er opptatt av, inkludert temaer som vokser fram gjennom forskningsprosessen.

Det bør understrekes at den selvforståelse veilederne formidler om sin kompetanseutvikling, kan knyttes til det faktum at det å få tilbud om og å delta i opplæring, i seg selv produserer en kontekst som kan virke positivt. En parallell kan være det som i litteraturen om forskningsmetode omtales som Hawthorne-effekten; det å bli undersøkt/det å vite at du er del av et eksperiment, fremkaller i seg selv atferdsendringer (Jacobsen 2003).

Funn

Opplæringsperioden: forventninger og kompetansebehov

Ved kursets begynnelse uttrykker veilederne at de har mange utfordringer i arbeidshverdagen og at de derfor har behov for å få økt sin kompetanse på flere områder. Utfordringer med oppfølging av brukere handler om alt fra bruk av ulike og inkompatible datasystemer, manglende kompetanse på og nedprioritering av markedsarbeid, tilfeldig og utilfredsstillende dokumentasjon og manglende samarbeid med sentrale samarbeidspartner som Nav stat, tiltaksarrangører og fastlege. Veilederne opplever også at samarbeidspartene kan ha urealistiske for-

ventninger til hva Nav kan gjøre for brukerne, muligens fordi de ikke kjenner godt nok til oppfølgingsarbeidet i Nav: «De forventer at Nav kan løse alt,» sier en. Utfordringene handler også om at endringsarbeid med brukere kan være vanskelig. En av veilederne sier: «Å endre på en person er lettere sagt enn gjort, særlig i forhold til Kvalifiseringsprogrammets målsetting om å få deltakerne ut i arbeidsmarkedet.» Kommunikasjon med minoritetsspråklige med utilstrekkelige norsksferdigheter oppleves også som en stor utfordring.

Forventninger veilederne har til HPMT-opplæringen kan oppsummeres slik:

- Økt motivasjon for videre arbeid med Kvalifiseringsprogrammet
- Kunne arbeide kvalitativt bedre med brukere som man opplever det utfordrende å få til endringer med
- Lære nye verktøy som kan gjøre arbeidsdagen mer effektiv
- Lære å arbeide mer systematisk, mindre av «innfallsmetoden»
- Forbedre strukturen på oppfølgingsarbeidet
- Ny kunnskap
- Utvikle «felles språk» både for å kunne samarbeide bedre i kollegiet og for å sikre likere tilnærming til brukerne
- Bli tryggere i yrkesrollen

Etter *første samling* er veiledernes tilbakemelding på opplæringsprogrammet at «det har vært mye» og at det er «krevende, men fint» med oppgaver underveis. De vurderer oppgavene som noe vanskelige, men nyttige – særlig øvelsene på intervjuteknikker. Noen har litt motstand mot å prøve ut teknikkene i sine møter med brukere, men observasjonsdata viser også at de har plukket opp sentrale HPMT-begreper og forstår sin praksis i forhold til dem. Dette kommer til uttrykk via utsagn som: «[Jeg] driver og ruller med motstanden min!» (å «rulle med motstand» er et begrep innen motiverende intervju om det å møte brukers ambivalens på en reflekterende måte), eller de kan si til kolleger at «Hei! I dag speila jeg!» («speiling» er en teknikk innen aktiv lytting). Ved å snakke og forholde seg aktivt utforskende til tek-

nikkene opplever veilederne at de samtidig inspirerer kollegene til å holde fokus og øve seg i det daglige.

Etter *andre samling* og utprøving av verktøy i praksis begynner også HPMT-prinsippene å sitte godt. Prinsippene om å være forberedt, å anerkjenne brukere og samarbeidspartnere og å være tilgjengelig og forutsigbar, rapporteres å bli hyppig benyttet. Det teoretiske grunnlaget med den pragmatiske tilnærmingen nevnes som nyttig. Veilederne bruker uttrykket «What's in it for me?» i måten de forholder seg til HPMT-modellen på. Dette ble etablert ved opplæringens start da HPMT-modellens pragmatiske grunnsyn ble introdusert og veilederne ble utfordret til å sette ord på hva de forsto med «pragmatisk».

Veilederne sier også at de aktivt bruker åpne spørsmål og «SMARTE» mål (se side 61), men de har også erfart at man må ha god tid for å benytte disse verktøyene. Samtaleteknikk fra motiverende intervju opplever de som nyttig. De understreker imidlertid at valg av verktøy og teknikk avhenger av hvem og hvor bruker «er», og at de dermed ikke kan brukes skjematisk. De snakker også om hvor vanskelig det er å gjøre godt oppfølgingsarbeid med brukere som kommuniserer lite. Man har da lite å stille opp med som veileder, både av tiltak, teknikker og verktøy.

Etter *tre samlinger* og ytterligere utprøving av metoder og verktøy i sin egen arbeidshverdag får HPMT et godt skussmål. Veilederne opplever at modellens samtalemotodikk med åpne spørsmål, refleksjoner og aktiv lytting fungerer. De nevner også «UTU», et verktøy som gir retningslinjer for en samtalestruktur der man starter med å utforske hva brukeren vet fra før, tilfører ny informasjon for så å utforske på ny hva brukeren tenker nå. Denne måten å utveksle informasjon i dialog på gjør samtalen «mindre masete» og hindrer «overlessing» av informasjon på brukeren. Verktøyet «Ambivalensvekta», som brukes innen livsstilsendring der brukeren setter opp fordeler og deretter ulemper ved den adferd man ønsker å endre, erfares også som nyttig. Teknikkene gir bedre struktur på samtalen. Veilederne opplever arbeidsdagen som lettere og knytter det til at verktøyene gir mer systematikk i arbeidet. De for-

teller også om gode tilbakemeldinger fra brukere og samarbeidspartner. På spørsmål om hva det er med HPMT som bidrar til denne opplevelsen, synes veilederne det er vanskelig å sette ord på det, men de opplever at det er *noe* som virker. Noen formulerer seg gjennom spørsmål: Kan det være noe med totaliteten i tilnærmingen som gir det «lille ekstra»? Kan det å få opplæring i konkrete verktøy og teknikker medføre at man føler seg mer kompetent? En uttrykker det som å kunne «jobbe mer effektivt uten å forbruke seg selv». Dette betyr imidlertid ikke at alle forsøk med HPMT-verktøy erfares som vellykkede. Veilederne sier at de ikke mestrer prosessledelse ennå, og de opplever fortsatt utfordringer i samarbeidsmøter.

Etter *fire samlinger* sier veilederne at de forstår mer av helheten i HPMT. Modellen fremstår som logisk for oppfølgingsarbeidet i Nav. «Det har vært nyttig å få et stort sett med verktøy som er satt i system,» sier en. De opplever allikevel ikke at de har gode nok ferdigheter i HPMT ennå, og mener at tiden vil vise om det er mulig å jobbe mer helhetlig og med bedre kvalitet innenfor hverdagens rammer og utfordringer. En veileder sier det slik: «Jeg jobber på min måte, og kommer aldri til å bruke dette [HPMT] skjematisk, men noe av det tar jeg med meg.»

Opplæringsteamet er opptatt av at HPMT skal danne grunnlag for et felles utgangspunkt i oppfølgingsarbeidet, blant annet i form av et nytt og felles språk. I denne fasen av opplæringen ser vi at veilederne snakker om verktøyene, refererer til sentrale begreper og sin anvendelse av dem i hverdagen. Dette indikerer et potensial i HPMT som felles plattform for oppfølging av brukere gjennom måten å italesette oppfølgingsarbeid på. Konkret handling – praksis – ser på den annen side ut til å kunne bli variert og mangfoldig. Det ble tidlig i opplæringen understreket at veilederne ikke skulle «avlæres». Veilederne ble anerkjent som allerede kompetente praktikere, men at målet nå var å raffinere og inkorporere ny kunnskap i eksisterende praksis. Etter opplæringssamlingene uttrykker veilederne at de ikke vil bruke HPMT skjematisk. De vil bruke det «på sin måte», jamfør uttrykket «What's in it for me». De vil selektere verktøy ut ifra egne preferanser, brukernes behov, samt

rammebetingelser ved sin arbeidsplass. Dette fikk de gradvis støtte til fra opplæringssteamet.

Etter implementeringsfasen: Opplevelser av kompetanseutvikling

Etter HPMT-opplæringen, i slutfasen av implementeringen, ble det gjennomført nye intervjuer der formålet var å undersøke eventuelle endringer i veilederens syn på kompetanse og kompetansebehov.

Måten veilederne definerer og snakker om kompetanse og kompetansebehov på, ser ikke ut til å ha endret seg gjennom opplæringsprosessen. Imidlertid svarer de bekreftende på om de opplever at HPMT har fungert kompetanseutviklende med tanke på oppfølgingsarbeid innen Kvalifiseringsprogrammet. Som under opplærings-samlingene sier de fortsatt at det er «*nøe som virker*», men det er stadig utfordrende å sette ord på nøyaktig *hva* det er med HPMT som bidrar. Et interessant funn i denne delen av opplæringsprosessen er imidlertid en tydeligere bevissthet omkring det fokus som har vært på *den helhetlige modellen* gjennom opplæringen. Veilederne sier at betoningen av det helhetlige har bidratt til økt bevissthet om rammene for det sosialfaglige arbeidet. I tillegg kommer den konkrete læring av nye verktøy og teknikker.

Veilederne ga allerede ved slutten av opplærings-samlingene uttrykk for at HPMT hadde begynt å påvirke dem i praksis. Dette kom fram gjennom uttrykk som å «*jobbe mer effektivt*», at man føler seg «*tryggere*», at hverdagen virker «*lettere*» og mer «*effektiv*». I intervjuene gir veilederne mer generelle svar om opplevelse av mestring og det å «*tørre*» å bruke HPMT kreativt. En veileder sier: «*Jeg velger å tro at jeg kan bruke det på flere måter og samtidig!*». Hun har «*funnet ut*» og «*føler seg trygg på*» at hun kan anvende HPMT pragmatisk, for eksempel ved kombinasjon av verktøy i samtaler med bruker. Veilederne svarer mer konkret på spørsmål om *hva de gjør*; hvordan de arbeider innenfor HPMTs tre innsatsområder.

Når det gjelder «*Møte med bruker*», tok veilederne tidlig i opplæringen opp konkrete problemstillinger fra arbeidshverdagen; problemstillinger de opp-

levde som hindringer for å ta i bruk HPMT-verktøyene, eller som de forventet ville bli det, for eksempel kulturelle normer, minoritetsperspektiv og språk. De diskuterte også utfordringer som stor avstand mellom brukers og veileders/arbeidsgivers vurdering av for eksempel mestringsevne. Et eksempel kunne være at veileder vurderte at bruker hadde urealistisk syn på hva hun eller han kunne oppnå. Enkelte veiledere mente at det i slike tilfeller ikke var mulig å benytte motiverende intervjuteknikk for å støtte brukers endringsmotivasjon. I ettertid ser det likevel ut som om veilederne har tilegnet seg verktøy som er anvendelige og praktiske i relasjon til bruker. De trives med å bruke elementer fra motiverende intervjuteknikk (åpne spørsmål, ambivalensvekt, SMARTE mål), samtidig som de erfarer at verktøyene innbefatter en tidkrevende arbeidsmåte. En veileder definerte kompetansen som trengs i «*Møte med bruker*» som «*innlevelse, lytte, sette rammer, forstå og være pådriver*», og fulgte selv opp med å si at «*da hjelper det å være god i HPMT-prinsippene*». Flere knytter også an til HPMT-prinsippene når de forteller at de føler seg tryggere i jobben:

«*Vi snakker om at vi har lært en god del ting. Lært mye som vi kanskje ikke tenker over at vi har lært, men som vi allikevel bruker. Som for eksempel måten vi snakker med bruker, flinkere og bruker mer tid, måten å snakke på, ikke alltid være på tilbudssida. Alt trenger ikke skje på denne ene timen.*»

«*HPMT har økt kompetansen i å klargjøre forventninger, avtaler, konkrete mål for endring og handling.*»

Innsatsområdet «*Systemorientert innsats*» handler, som beskrevet ovenfor, om hvordan veilederne kan få til gode samarbeidsrelasjoner med aktørene rundt bruker, både offentlige og private. Et sentralt verktøy er som nevnt «*anerkjennende prosessledelse (AI)*». I intervjuene kommer det imidlertid fram at flere av veilederne anser at de ikke mestrer prosessledelse. De opplever fortsatt utfordringer i samarbeidsmøter. De etterlyser mer opplæring og trening i verktøy innenfor dette innsatsområdet.

Når det gjelder «*Forvaltning, koordinering og*

pådriverfunksjon», fortalte veilederne ved starten av opplæringen at de dokumenterer altfor lite og tilfeldig i hverdagen. På opplæringssamlingene trente de på å lage gode arbeidsevnevurderinger og realistiske individuelle planer. Vi observerte innvendinger og frustrasjon omkring det å arbeide med skjemaer. Dette skyldtes kanskje særlig at HPMT brakte med seg skjemaer som kom på toppen av skjemaene de allerede forholdt seg til i sin arbeidshverdag. I intervjuene etter opplæringen nevnes stadig utfordringer som tekniske løsninger og tungvinte data-systemer. Samtidig er det eksempler på at de intervjuede opplever seg som «flinkere». Videre har de en økt erkjennelse av at denne delen av oppfølgingsarbeidet er nyttig og viktig, både praktisk (kontinuitet i informasjon ved for eksempel jobb-bytte) og juridisk (brukers rettssikkerhet):

«[Jeg har] blitt flinkere, ser stor nytte i dokumentasjonsarbeid, i forhold til om noen andre må ta over, sikrer kontinuitet og rettssikkerhet for bruker.»

«Jeg har blitt flinkere til å strukturere notatene mine via HPMT-opplæringen, blitt mer konkret på det som har skjedd og hva vi avtaler, ikke sånne lange historier. Tar notater etter samtaler. Det er å misbruke tida til bruker hvis du ikke kan huske hva dere snakket om sist (...) Kan bli bedre, tida er en utfordring, men HPMT har gjort det mer håndterlig med hensyn til å se hva som er nødvendig – essensen.»

Til tross for at det er utfordrende å sette ord på hva slags kunnskap og hva HPMT konkret har bidratt til, er det gjennomgående for informantenes selvforståelse at de i etterkant føler seg tryggere og mer effektive; at arbeidet går lettere – de opplever at de har økt sin kompetanse. Imidlertid er det utfordrende å sette ord på *hva* med HPMT som bidrar og hva den nye kompetansen består av. I vår videre teoretiske tolkning av funnene vil vi anvende perspektiver på kompetanseutvikling og læring: Hvordan og hvorfor kan selvforståelsen tolkes som kompetanseutvikling?

Diskusjon

For en profesjonsutøver kan fullmakter, adgang til medvirkning og støtte fra arbeidsfellesskapet, disposisjon over viktige arbeidsredskaper eller legitimitet være eksempler på det Nygren (2004) benevner som yrkesrelevant kontroll over *ytre betingelser*. Veilederne hadde både ferdigheter og kontroll over ytre betingelser for sin profesjonsutøvelse da de startet HPMT-opplæringen. De arbeidet allerede med deltakere i Kvalifiseringsprogrammet ut ifra legitime fullmakter og disponeringer i sin yrkeshverdag. Ikke desto mindre opplevde de mangler i sin kompetanse for å sikre den måloppnåelse som forventes for deltakere i Kvalifiseringsprogrammet. Dette kan vi tolke som opplevde mangler når det gjelder profesjonsutøverens *kontekstspesifikke* kontroll - kontroll for å nå mål eller løse oppgaver i det aktuelle praksisfellesskapet. Når veilederne i etterkant opplever at de «jobber smartere» og er «tryggere», kan det i dette perspektivet tolkes som at HPMT innebar en ny ytre betingelse som bidro til en ny form for yrkesrelevant kontroll.

Vi har for eksempel vist hvordan begrepet «What's in it for me» ble et sentralt hverdagsbegrep som dannet utgangspunkt for vurdering av aktuelle verktøy og prinsipper i gitte praksissituasjoner. Beskrivelser av hvordan man intuitivt tar i bruk verktøy og kombinerer verktøy man finner relevante for situasjonen, illustrerer økt mestring. I møte med praksissituasjoner utvikles og transformeres den allmenne kunnskapen til kontekstspesifikk kunnskap, og videre til yrkesrelevante *ferdigheter* (Nygren 2004, 174-175). Dette kan forstås som utvikling av profesjonell handlingskompetanse. Veilederens opplevelse kan også tolkes som det Senge (1990) benevner som «*personal mastery*» - å være forankret i kompetanse og ferdigheter, men i tillegg besitte evnen til å avklare hva som er viktig og hele tiden forstå den virkelighet som omgir oss. Opplevelsen av å ha personlig kontroll beskriver Senge som avgjørende for å utvikle lojalitet og tro, ta initiativ og føle ansvar for arbeid og læring.

Veilederne selv understreket ofte nødvendigheten av å problematisere verdier og holdninger. De er kjent med den ambivalens mellom det personlige og det profesjonelle som ofte tematiseres innen det

sosialfaglige feltet, men kunne det knyttes til kompetanse? Det er vanlig å anse «personlighet» som en type personlig kompetanse atskilt fra teoretisk kunnskap og yrkesrelevante ferdigheter (Illeris, 2011). Den personlige kompetansen er vanskelig å begrepsfeste, men veilederne kom stadig inn på denne tematikken. I motsetning til Illeris foreslår Nygren å ikke skille mellom personlig og profesjonell kompetanse. Nygren anser at alle kompetanser er personlige, og at alle ferdigheter som letter oppgaveløsning og måloppnåelse i profesjonell praksis, er del av en profesjonell handlingskompetanse. Relasjonen mellom profesjonsutøver og bruker medieres av personligheten (Nygren, 2004, 96-109). Dette er et kompetansebegrep der verdier og holdninger inkluderes som del av profesjonsutøvers yrkesrelevante ferdigheter, og som baserer seg på innsikt og kjennskap til egen personlighet og de yrkesrelevante kunnskaper man har. Ferdighet bygger altså på kunnskaper, men vi kan også anse kunnskap som noe instrumentalisert – som middel for å oppnå et mål. Subjektive holdninger kan da bli middel for å oppnå mål i profesjonell praksis. Når Nygren inkorporerer verdier og holdninger i sitt kompetansebegrep, inviterer det til refleksjon over personlighet og egne vurderinger. At veilederne gjennom opplæring viste engasjement omkring og vilje til å justere sine verdier og holdninger, kan derfor forstås som en vesentlig del av kompetanseutviklingen.

Opplevelse av økt kompetanse kan imidlertid også tolkes i lys av den *læringsprosess* deltakerne har gjennomgått. Tziner et al. (1991) har gjennomført en studie av den lærendes opplevelse av kontroll («locus of control») over læringssituasjonen. Studien viste at en internalisert opplevelse av å ha kontroll økte sannsynligheten for at de lærende overførte og tok i bruk ny kunnskap i praksis. Dette knyttet forskerne til opplevd relevans av det de hadde lært, samt opplevelsen av å ha kontroll over prosessen der de lærende skulle anvende den nye kunnskapen (Tziner et al., 1991). HPMTs situerte læringsmodell tilrettelegger for å oppnå en lignende opplevelse av kontroll. Veilederne ble anerkjent som *allerede kompetente utøvere*, og det ble lagt til rette for deltakelse og læring i

team; en læringsmodell som anerkjenner dialog. Den grundige veiledningsstrukturen synes også å ha betydning for den opplevde kompetanseutviklingen: HPMT-opplæringen innbefattet som nevnt lokal veiledning og jevnlig «booster-samlinger». Når opplæringen fortsetter i form av systematisk veiledning, øker sannsynligheten for at veilederne får *kontroll og legitimitet* som brukere av HPMT. Når veilederne etter implementeringsfasen stadig snakker om egen nytte og bruk, kan vi se dette som en bekreftelse på at de forholder seg pragmatisk til metoden og at kurslederne har møtt deres uttalte behov for fleksibilitet i bruk av HPMT-modellen. Den reflekterende og anerkjennende læringsmodellen synes å ha ført veilederne fra faser av frustrasjon og tvil til en styrket opplevelse av kontroll og mestring, noe som også kan bidra til at de omtaler og opplever det som kompetanseutvikling.

På den annen side indikerer våre funn også utfordringer med tanke på HPMT-programmets formål om å bli omforent Nav-modell. Hverdagen er ikke alltid så enkel og idealisert som eksemplene og case-ene de jobber med, innvendte veilederne, og gjennom det berørte de forhold som kan påvirke potensialet for kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling handler om både *indre og ytre betingelser*. Deltakerne i et praksisfellesskap utfører alltid sine handlinger i en sosiokulturell og materiell kontekst som har stor betydning for læring, utvikling og bruk av handlingskompetanser (Nygren, 2004, 250). Den sosiokulturelle konteksten for veilederne i HPMT-opplæringen er Nav og sosialfaglig arbeid som består av bl.a. lover, forskrifter, reglement, planer, målsettinger, oppgaver, verdier/holdninger, ansvars- og arbeidsfordeling og posisjoner. Denne konteksten gir både muligheter (strukturere handlinger) og begrensninger (utgjør en kravstruktur).

De barrierer for implementering og derigjennom kompetanseutvikling som veilederne påpekte, ble møtt på en anerkjennende måte av opplæringsteamet: Både i form av understrekingen av at veilederne ikke skal bli avlært og at det ble åpnet mer opp for lokale justeringer og pragmatisk anvendelse av modellen enn det i utgangspunktet syntes mulighe-

ter for. Dette er funn som i tråd med Illeris (2011) kan forstås som del av et *utvidet kompetansebegrep*. Illeris mener at når man beskjeftiger seg med kompetanse ut ifra humanistiske perspektiver, som hvordan aktørene selv opplever kompetanse, kan det være nødvendig å anerkjenne andre elementer, som for eksempel kreativitet, intuisjon, fleksibilitet, kritikk og motstand. Selv om de er vanskeligere å håndtere, kan de ha betydning for den handlingsorientering som ligger i kompetansebegrepet. De kritikker, frustrasjoner og innvendinger som våre funn indikerer, kan da tolkes som noe mer enn en naturlig del av en læringsprosess. Kritikk og motstandspotensial kan være fruktbare elementer av kompetanse fordi det innebærer en anerkjennelse av at kompetanse kan forstås som noe annet og noe mer enn «kapasitet til å gjøre det forventede» (Illeris, 2011, 59). Anvendt på HPMT kan det å avvise, kritisere, det å ta i bruk bare visse verktøy og «gjøre det på min måte», forstås som en kompetanse som innbefatter beredskap til å vurdere, tilpasse, yte motstand eller avvise.

Sett i lys av kompetanseutvikling, kan vi på den annen side ikke utelukke andre og mer kritiske tolkninger: Kan anerkjennelsen av motstand og kritikk i seg selv ha vært bidragende til at deltakerne svarer positivt på at de opplever økt kompetanse i form av mestring og kontroll? Det er et empirisk spørsmål om det er HPMT-modellens faglige fundament eller snarere *læringsprosessen* omkring HPMT-programmet som bidrar til den positive egenvurderingen av forbedret kompetanse.

Sett i lys av organisatorisk læring og utvikling av tjenester, er det dermed også grunn til å spørre om den anerkjennende læringsprosessen kan legitimere å «fortsette som før»? En barriere for kompetanseutvikling kan nettopp være det som «mentalt» skjer i en travel hverdag – er det der lettere å fortsette med det man fra før opplevde seg kompetent i? I opplæringen observerte vi for eksempel en annen «glød» på temaer som «Møte med bruker» enn «Forvaltning, koordinering og pådriverfunksjon». Noen uttrykte skuffelse fordi de hadde oppfattet HPMT som et kjærkomment alternativ til det de kalte «skjemavelde». Om vi identifiserer den kunnskap deltakerne kom til opplæ-

ringen i HPMT med som en kombinasjon av taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995), kan vi videre tenke at den potensielt skulle *berikes* både i form av å gjøre eventuell taus kunnskap eksplisitt og å tilegne seg noe nytt. Nonaka og Takeuchi identifiserer læring som går fra eksplisitte elementer på organisasjonsnivå til de ansattes egen tilpasning som *internalisering*, og anser at det ligger potensial for læring i dette. Men det krever imidlertid en forankring i organisasjonen som vi ikke vet om HPMT vil få. Hvis det å «fortsette som før», oppleves legitimt, er det en risiko at nyervervet, eksplisitt kunnskap fra HPMT «bare» tilpasses egne erfaringer og forutsetninger – og derigjennom blir til en ny form for taus kunnskap hos den enkelte.

Åpenheten i forhold til å justere og tilpasse HPMT er også et interessant funn fordi HPMT presenteres som en strukturert modell som kan forstås innenfor en utvikling av evidensbaserte metoder i sosialt arbeid. Et kritisk syn på evidensbasering er at det medfører en byråkratisk, manualbasert prosedyretenkning uten rom for profesjonelt skjønn eller individuelle hensyn. En del av veiledernes kritikk i startfasen kan henge sammen med dette. Men modellen ble altså justert flere ganger underveis og en pragmatisk tilnærming ble understreket. Det kan indikere at HPMT-programmet i utgangspunktet var for komplekst og omfattende, men at kombinasjonen av en strukturert helhetsmodell, fleksibel implementering og anerkjennelse av veiledernes profesjonelle skjønn, til slutt ble bidragende for veiledernes opplevelse av økt kompetanse (Malmberg-Heimonen et al., 2014a). På den annen side viser dataene utfordringene ved å sette ord på hva kompetanse er og hvordan HPMT har bidratt til kompetanseutviklingen. Slik sett kan det også være et hinder for implementering når en strukturert modell blir for «porøs».

Avslutning

Målet med HPMT er å bidra til *økt kompetanse* og bedre tjenester i praksisfeltet. HPMT-programmet hviler på et syn på kunnskap og praksis der både tekniske prosedyrer, relasjonelle ferdigheter, refleksjon og personlig autonomi anerkjennes som vik-

tige bestanddeler av profesjonell praksis. Analysen peker mot at HPMT har hatt betydning for veilederens egenvurdering av kompetanse; de opplever å besitte ny kunnskap og nye ferdigheter som kan sikre at brukerne møter kompetente veiledere med blikk for både individ og system. I vår tolkning knytter vi dette til aspekter både ved opplæringsprosessen og HPMT-programmets faglige innhold. Opplæringen baseres på *anerkjennende dialog og deltakelse*, noe som kan være av betydning for opplevelsen av å ha økt kompetanse i form av trygghet, mestring og eierskap til metoden. Innholdsmessig viser også funnene at den vektlegging av det *helhetlige* som fokuseres innen HPMT, er noe som det gradvis utvikler seg en bevissthet omkring gjennom opplæringen.

I valget av læring og kompetanseutvikling som tolkningsperspektiv for materialet, er det allikevel en ambivalens knyttet til tolkning av funnene da de også illustrerer utfordringer ved å studere det mangetydige begrepet «kompetanse». Vi har derfor anvendt kompetansebegrep som betoner kom-

petanse både som noe man kjenner og behersker og som en beredskap til å tvile, kritisere eller avvise. Funnene og analysestrategien illustrerer viktigheten av å forstå lærings- og kompetanseutvikling som prosesser og ut ifra en *aktørorientering*. For å forstå sosialarbeiderens kompetanseutvikling, trengs mer forskning og utdypende analyser av aktører, posisjoner og praksiskontekstens handlingsrom. Et særlig funn som vi mener er viktig for fremtidig forskning, er veilederens erkjennelse av betydningen av det *helhetlige* oppfølgingsarbeidet. Dette åpner opp for refleksjon omkring utfordringene ved å arbeide helhetlig og indikerer at helhetssyn i seg selv kan forstås som en kompetanse (Harder og Nissen, 2011). I den forbindelse finner vi at det sosiokulturelle perspektivet kan være egnet fordi det rammer begrepene om læring og kompetanse inn i et perspektiv som fokuserer på samspill, kontekst og deltakelse, samt at det synes anvendelig når formålet er å forstå praktikerens i sin hverdagslige kontekst.

SUMMARY

This article deals with the skill training programme Comprehensive, methodical, principle based approach (CMPA) in light of professional development among social workers within the Norwegian Qualification Program. CMPA was developed by the Norwegian welfare services (Nav) in response to an explicit need of increased competence reported from social workers following up long term unemployed users in Nav. The article is a qualitative analysis of observational and interview data with social workers working within the Qualification Program who conducted training in CMPA. Their reported competence needs and whether training and implementation of CMPA has contributed to increased competence, is the focus of the analysis. The social workers' report that they feel more competent and confident in their follow-up work, but the findings also demonstrate ambivalence due to the fact that the concept of competence is contested. This is reflected in the data as it is challenging for the social workers to define clearly what their reported development of competence after the CMPA training consists of. By the utilization of socio-cultural perspectives on learning and professional competence development, the article is an attempt to capture the complexity of the concept. The findings are interpreted as expressions of the development of work-relevant skills, knowledge of systems and networks, the experience of personal control, involvement and recognition with respect to both the training programme's learning approach and actual implementation of the model. The analysis pinpoints the importance of understanding the development of professional competences from the actor's point of view, taking into account the social worker's possibilities of agency especially as regards requirements in their everyday work and organizational structure.

Keywords: Nav, the Qualification Program, follow-up work, professional competence, skill training program.

REFERANSER

- Andersen, Rolf & Sol Skinnarland.** (2011). Nav-kontoret som lærende organisasjon. I Tone Alm Andreassen & Knut Fossetøl (red.). *Nav ved et veiskille. Organisasjonsendring som velferdsreform*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Garavan, Thomas N. & Dave McGuire.** (2001). Competencies and the workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13(4), (pp. 144-164).
- Harder, Margit & Maria A. Nissen.** (2011). *Helhedssyn i sosialt arbeid*. København: Akademisk forlag.
- Helgøy, Ingrid, Nanna Kildal & Even Nilssen.** (2010). *Mot en ny yrkesrolle i Nav?* Bergen: Uni Rokkansenteret, Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier. Notat 1-2010
- Håland, Erna.** (2011). Mellom egenskap og prosess – ulike forståelser av kompetansebegrepet. I: Liselott Aarsand, Erna Håland, Christin Tønseth & Sigvart Tøsse (Red.). *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap.3, (s. 56-80).
- Illeris, Knud.** (2011). *Kompetence. Hvad - Hvorfor - Hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jaacobsen, Dag Ingvar** (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i vitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Kompetanse i Nav-kontoret.** Overordnede prinsipper og føringer. (2007). http://www.fo.no/getfile.php/Filer/01%20FO-sentralt%20filer/Nav-dokumenter/Kompetanse_i_Nav-kontorene.pdf
- Kvale, Steinar.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillehaug, Terje.** (2011). *Etablering av en felles faglig plattform basert på «Helhetlig prinsippstyrt, metodisk tilnærming» (HPMT)*. Fagprosjekt 2010-2012 Nav Sandnes. Prosjektrapport.
- Malmberg-Heimonen, Ira, Anne Grete Tøge, Sidsel Natland, Helle Hansen & Simon Innvær.** (2014 a). *Helhetlig oppfølging av deltakere i Kvalifiseringsprogrammet. Evaluering av «Helhetlig, prinsippstyrt, metodisk tilnærming» (HPMT). En klynge-randomisert studie.* Sluttrapport til Arbeids- og velferdsdirektoratet. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Malmberg-Heimonen, Ira, Sidsel Natland & Anne Grete Tøge.** (2014 b). Evaluering av «Helhetlig, prinsippstyrt, metodisk tilnærming» (HPMT). *Arbeid og Velferd* (2) (s. 60-72).
- Metodehefte i HPMT.** (2011). 3. utgave
- Molander, Anders & Lars Inge Terum.** (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Natland, Sidsel.** (2013). Jobbe smartere, bli tryggere? Ny opplæringsmodell som kompetanseutvikling. I Anne Marie Støkken & Elsa Døhlie (Red.) *Fagutvikling i velferdstjenester*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 156-174).
- Nonaka, Ikujuri & Hirotaka Takeuchi.** (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Nygren, Pär.** (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nygren, Pär & Halvor Fauske.** (2010). *Handlekompetence og ideologi. Individ, profession og samfund*. Dansk psykologisk forlag.
- Ot. Prp. Nr. 70.** (2006-2007). *Om lov om endringer i sosialtjenesteloven og i enkelte andre lover*. Oslo: Arbeids- og Sosialdepartementet.
- Senge, Peter M.** (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Smedslund, Geir, Rigmor C. Berg, Karianne T. Hammerstrøm, Asbjørn Steiro, Kari A. Leiknes & Helene M. Dahl.** (2009). Motivational interviewing for substance abuse (Protocol). Cochrane Database of Systematic Reviews.
- St.meld. nr. 9.** (2006-2007). *Arbeid, velferd og inkludering*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Tziner, Aharon, Robert Haccoun & Avi Kadish.** (1991). Personal and Situational Characteristics Influencing the Effectiveness of Transfer of Training Improvement Strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, (pp.67-177).