

Teamorganisering i Bufetat

Hvordan er enhetene organisert og hvilke arbeidsformer brukes?
Hvordan virker organisering og arbeidsform inn på læringsaspektet i tiltakene?

Ole Petter Nygård

Veileder

Ivar Amundsen
Atle Svendal

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Sammenfatning

Denne masteroppgaven er gjennomført som en del av studiet; *Mastergrad i ledelse, med spesialisering i personalledelse og kompetanseutvikling*, ved Universitetet i Agder våren 2011. Med oppgaven har jeg ønsket å undersøke *teamarbeid* i Barne-, ungdoms-, og familieetaten (Bufetat). Undersøkelsesenheterne jeg har valgt ut sorterer under Bufetat - region sør og er plukket ut fra tiltak som arbeider med ungdom, som sin primæroppgave. Enheterne representerer både korttids - og langtidstilbud.

Oppgavens problemstilling er:

Teamorganisering av tiltak for ungdommer i Bufetat.

Hvordan er enhetene organisert og hvilke arbeidsformer brukes?

Hvordan virker organisering og arbeidsform inn på læringsaspektet i tiltakene?

Problemstillingen vektlegger samspillet mellom tre elementer ved Bufetat-enheterne: Organisering, arbeidsform i teamene og hvilke implikasjoner dette gir for læring i enhetene.

Når det gjelder organiseringselementet av problemstillingen har jeg valgt å belyse dette temaet med Mintzberg (1979, 1983) sine *organisasjonsformer* som hovedteori. Katzenbach og Smith (1993) er hovedteoretikere overfor teamelementet gjennom sin teori om *basisegenskaper i team*. Læringsaspektet av problemstillingen, belyses av flere teoretikere, men hovedvekten legges på Argyris og Schön (1978, 1996) sin *enkel- og dobbelkretslæring* og Nonaka og Takeuchi (1995) sin *kunnskapsspiral*. Teoridelen av oppgaven er rammet inn av Jacobsen og Thorsvik (2002) sin modell; *Sentrale elementer i en organisasjon*, for å gi oversikt og en helhetlig referanseplattform overfor de tre hovedelementene i oppgaven.

Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse og bygger på beskrivende data. Jeg har samlet data gjennom intervjuer og dokumentanalyse, og disse er analysert og tolket både deduktivt (med et teoridrevet utgangspunkt) og induktivt (med et empiridrevet

utgangspunkt). Dette gir oppgaven et samlet preg av å være abduktivt utviklet. Det vil si at resultatene fremkommer på bakgrunn av et samspill mellom deduktive og induktive metoder (Thagaard 1998).

Også i resultatene av undersøkelsen, gjenspeiles tredelingen mellom variablene; organisering, arbeidsform i teamene og læring. I tillegg synes det naturlig å presentere noen poenger som peker på sammenhenger mellom de tre elementene.

Denne undersøkelsen antyder at Bufetat er en hybrid organisasjon, med kjennetegn fra flere forskjellige organisasjonsformer. Organisasjonen synes å være preget av standardisering, både hva gjelder kompetanse, arbeidsprosesser og resultater. I tillegg synes gjensidig tilpasning å være nødvendig i det operative ledd, for å håndtere sakskomplekset som utgjør primæroppgaven i mine undersøkelsesenheter; arbeid med ungdom. Gjensidig tilpasning virker også nødvendig for å operasjonalisere Bufetats mange ulike mål, samt standardiseringskravene organisasjonen genererer.

De tre teamene jeg har undersøkt jobber på sammenlignbare måter, hva gjelder selve teamarbeidet. Det ligger noen forskjeller mellom enhetene, i både mandat og målgruppe, men utover disse forholdene, samt små lokale ulikheter, har Bufetat - enhetenes arbeidsformer mange likhetstrekk. Noen av likhetstrekkene har jeg sammenholdt og begrepsfestet som *Team-metoden*. Denne metoden sentrerer seg om hvordan enhetene arbeider med å operasjonalisere ulike mål ned til en konkret og individuelt tilrettelagt tjeneste.

Teamarbeidet som foregår i de tre tiltakene jeg har besøkt later i all hovedsak til å imøtekomme Katzenbach og Smith sine basisegenskaper for team. Likevel finnes flere barrierer for å kunne dra full nytte av de synergieffekter som potensielt ligger i denne arbeidsformen. Noen av disse utfordringene er:

- Operasjonaliseringsutfordringer knyttet til spenningsfeltet mellom mål og miljøterapeutiske tiltak.
- Målforskyvninger i utførelsen av miljøterapeutiske tiltak.

- En forskriftsbestemt forståelse av metodebegrepet vanskeliggjør utarbeidelse av lokale metoder.
- Høy grad av lederrepresentasjon ved eksterne møter kan vanskeliggjøre deltagelse, ansvarlighet og kompetansebygging i det operative ledd.

Læring, eller kunnskapsproduksjonen i enhetene foregår i følge mine informanter først og fremst ved opplæringstiltak og sosialiseringprosesser rettet mot det operative leddet. Når det gjelder kunnskapsdannelse, konseptualisering og spredning av kunnskap, gis det færre eksempler på slike prosesser ved enhetene. Og eksemplene som gis er typisk knyttet til rutiner og administrative prosesser. Fremgangsmåtene teamene bruker i sin arbeidsform, eller det jeg i oppgaven kaller *Team-metoden*, peker imidlertid mot at teamene deltar i læringsprosesser som også er utadrettet i den forstand at kunnskap skapes og spres. Team-metoden behandler også hvordan teamene samler erfaring og trekker lærdom av de konsekvenser tiltakene deres gir. Team-metoden illustrerer i tillegg hvordan kunnskap formes og kombineres med annen kunnskap, forankres og spres til større deler av organisasjonen.

De systemorienterte konklusjonene, som det etter min oppfatning kan være grunnlag for å trekke på bakgrunn av dette materialet er:

Hvis en tar Mintzbergs organisasjonsteori til følge, synes det fornuftig å gjøre Bufetat mindre hybrid, i den forstand at organisasjonen får et renere konfiguratorisk særpreg. På bakgrunn av Mintzbergs anbefalinger synes det han kaller et adhocrati, eller et profesjonelt byråkrati å peke seg ut som organisasjonsformer som passer til Bufetats komplekse og dels stabile, dels dynamiske omgivelser. Flere strukturer i organisasjonen ligger til rette for begge disse organisasjonsformene, i tillegg til at organisasjonen allerede har trekk fra disse.

At Bufetat har lovforankrede krav rettet mot seg, gjør det utfordrende å skulle redusere teknostruktur og resurskrevende kvalitetssikringsmekanismer. I et systemorientert perspektiv ville kanskje læringsutbyttet og effektiviteten i organisasjonen steget, dersom utdanningsinstitusjonene i større grad besørget et godt koordinert og

spesialisert kompetanseinnhold overfor fagpersonell i det operative leddet ved ungdomsinstitusjonene. Vernepleiere, barnevernspedagoger, og sosionomer er viktige yrkesgrupper i så henseende. Dersom innholdet i grunnkompetansen ved disse utdanningene i større grad samsvarer med de kvaliteter Bufetat ønsker og trenger, ville formodentlig behovet for sentralisert standardisering av arbeidsprosesser og output bli redusert. Dette ville forenklet en eventuell prosess med å nærme seg en adhocratisk eller profesjonsbyråkratisk organisasjonsform.

Slik mine undersøkelsesenheter blir fremstilt, synes det å være rom for forbedringer hva gjelder målstrukturer og sammenhenger mellom mål og organisasjonsstrukturer. Det synes også vesentlig at organisasjonen gjør bruk av sine fagfolk og team på en slik måte at de ikke bare tilegner seg kunnskap, men også produserer og sprer kunnskap.

Forord

I en travel tid med studier og arbeid har det vært viktig for meg å skrive en masteroppgave som sentrerer rundt temaer jeg har nytte av i min jobb og glede av å fordype meg i. Jeg er takknemlig for å ha fått muligheten til å gjennomføre dette studiet og at jeg har kunnet skrive en oppgave som ligger godt innenfor hva jeg har nytte av og interesse for i mitt arbeid.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter og deres ledere (som i noen tilfeller også var informanter) for at dere ga meg to timer hver av deres tid, kløkt og energi. Videre vil jeg takke min arbeidsgiver Liv Siljan for skrivepermisjon og velvilje og mine to veiledere Ivar Amundsen og Atle Svendal for engasjement i prosjektet og konstruktive tilbakemeldinger.

Til sist; takk til Silje, Kim og Christina for tålmodighet, forståelse og adhocriske koordineringsformer.

Tromøy 27. mai 2011

Ole Petter Nygård

Innholdsfortegnelse

Sammenfatning	2
Forord	6
Figurliste	10
Tabeller	10
1 Innledning.....	11
1.1 Problemstilling	12
1.2 Avgrensning av oppgaven	14
1.3 Disposisjon og tilrettelegging	15
2 Teoridel.....	16
2.1 De sentrale elementer i en organisasjon.	18
2.1.1 Omgivelser.....	20
2.1.2 Formelle trekk ved organisasjonen	21
2.1.2.1 Mål og Strategier	21
2.1.2.2 Arbeidsdeling – organisasjonens grupperinger	22
2.1.2.3 Koordineringsformer – organisasjonens tilpasning.....	24
2.1.2.4 Organisasjonsformer – Mintzbergs konfigurasjoner	25
2.1.3 Uformelle trekk.....	28
2.1.4 Ledelse	30
2.1.5 Organisasjonsatferd og prosesser	32
2.2 Teamarbeid – som organisasjonsatferd og prosesser	33
2.2.1 Basisegenskaper i et team	34
2.2.1.1 Få medlemmer	34
2.2.1.2 Komplementær kompetanse	35
2.2.1.3 Felles og spesifikke mål	36
2.2.1.4 Felles fremgangsmåter i arbeidet	37
2.2.1.5 Felles ansvar	38
2.2.2 Hva er et ekte Team?.....	38
2.3 Organisasjoner og læring	40
2.3.1 Former for læring	42
2.3.2 Kunnskapsspiralen – en modell.....	44

3 Metodebeskrivelse.....	48
3.1 Innledning.....	50
3.2 Utvalg	51
3.3 Datainnsamlingsmetoder.....	54
3.4 Dataanalyse.....	56
3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	59
3.5.1 Validitet	60
3.5.2 Reliabilitet	63
3.5.3 Generaliserbarhet	65
4 Resultatbeskrivelse, drøftning og tolkning.....	66
4.1 Organisering.....	66
4.1.1 Bufetat; et divisjonalisert maskinbyråkrati.....	66
4.1.1.1 Er Bufetat et profesjonelt byråkrati?	67
4.1.1.2 Bufetat i et divisjonalisert perspektiv	68
4.1.1.3 Bufetat i et maskinbyråkratisk perspektiv	69
4.1.1.4 Bufetat i et adhocratisk perspektiv.	73
4.1.2 Institusjoner med hybride organisasjonsformer	75
4.1.2.1 Enhetenes organisasjonsstruktur	76
4.1.2.2 Skjønnsutøvelse og standardisert kompetanse lik et profesjonsbyråkrati	78
4.1.2.3 Matrisestrukturer og gjensidig tilpasning lik et operativt adhocrati.....	79
4.1.2.4 Maskinbyråkratisk koordinering gjennom barnevernsfaglig teknologi	81
4.1.2.5 Enhetene som divisjoner med aktiv mellomledelse og standardisert output....	86
4.1.3 Realisering av mål gjennom organisering og standardisering.....	88
4.2 Potensielle team i Bufetat	92
4.2.1 Idealet om få medlemmer løses gjennom primærteam.....	92
4.2.2 Komplementær kompetanse fra sosial - og barnevernsfaglige utdanninger	94
4.2.2.1 Teamene har teknisk - og funksjonell kompetanse med adekvat bredde	96
4.2.2.2 Problemløsende og beslutningsfremmende kompetanse i teamene	98
4.2.2.3 Åpen og funksjonell dialog som sosial- og kommunikasjonskompetanse.....	102
4.2.2.4 Oppsummering av komplementær kompetanse i teamene.....	105
4.2.3 Fra barnevernsloven til felles og spesifikke mål.....	106
4.2.3.1 Overordnede mål som felles lokale veivisere.....	107
4.2.3.2 Individorienterte mål blir spesifikke resultatmål.....	110
4.2.3.3 Operasjonaliseringsutfordringer og målforskyvninger	113

4.2.4 Felles fremgangsmåter – en drøfting av metodebegrepet i Bufetat.....	114
4.2.4.1 Team-metoden; en fremgangsmåte for individuell tilpasning	116
4.2.4.2 Spesifikke metoder som barnevernsfaglig teknologi	122
4.2.4.3 Evaluering – Hva gjør teamene for å ta rede på hva som virker?	124
4.2.4.4 Bruksmetode vs. Uttalt metode	128
4.2.5 Felles ansvar for prosess og resultat.....	131
4.2.5.1 Felles mål	131
4.2.5.2 Samarbeidsklimaet preges av åpen kommunikasjon og lojalitet.....	132
4.2.5.3 Deltagelse	135
4.3 Læring i Bufetat.....	138
4.3.1 Bevisst fokus på opplæring i - og av teamene.....	138
4.3.2 Eksternalisering og kombinerings.....	139
4.3.3 Sosialisering og internalisering.....	140
4.3.4 Team-metoden som kunnskapsproduksjon	143
4.4 Avsluttende vurderinger av organisering, arbeidsform og læring.....	148
4.4.1 Hybrid organisering gir komplekse koordineringsformer	148
4.4.2 Team som arbeidsform har potensial i Bufetat	149
4.4.3 Læringsprosesser som peker mer mot -, enn fra det operative ledd.....	150
4.4.4 Hvordan kan organisering, arbeidsform og læring henge sammen?.....	151
Litteraturliste	155
Vedlegg.....	160

Figurliste

Figur 1: Sentrale elementer i en organisasjon (Jacobsen og Thorsvik (2002, s .14)	19
Figur 2: Teamytelses - kurven (Katzenbach og Smith 1993, s. 84)	39
Figur 3: Enkel - og dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1996, s. 68)	43
Figur 4: Kunnskapsspiralen (Nonaka og Takeuchi 1995, s. 71)	45
Figur 5: Kunnskapsspiralen i en organisatorisk ramme (Nonaka og Takeuchi 1995, s. 73).....	46
Figur 6: Organisasjonsoversikt – Bufetat, med vekt på linjen som er relevant for oppgavens undersøkelsesenheter	68
Figur 7: Organisasjonskart – Bufetat, nasjonalt nivå	70
Figur 8: Organisasjonskart – Bufetat, region sør.....	71
Figur 9: M�lrelasjon; overordnede mål fra lovverk og tiltaksplan blir spesifikke individorienterte mål gjennom handlingsplanen.	110
Figur 10: M�lrelasjoner og operasjonisering.....	113
Figur 11: Teamenes matriseformede samarbeidsstruktur.....	119
Figur 12: Team-metoden som kretslæring.....	144
Figur 13: Læringsprosesser ved Team-metoden	146

Tabeller

Tabell 1: Dimensjoner av Mintzbergs (1983) fem konfigurasjoner	28
Tabell 2: Kunnskapsoverføringer (Nonaka og Takeuchi 1995, s.72).....	44

1 Innledning

Staten overtok I 2004 ansvaret for det tidligere fylkeskommunale barnevernet. Det administrative ansvaret ble lagt til Barne- og likestillings- og inkluderings - departementet (BLD), med Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) som utførende tjenesteapparat. Bufetat består av Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) og fem regionkontorer med underliggende tiltak rettet mot barn, ungdommer og familier. (ECON - rapport nr. 2007-033).

Allerede i 2007 ble store deler av institusjonstiltakene i region sør omorganisert, på bakgrunn av signal fra Bufdir om å videreutvikle hele tiltaksapparatet i regionene. Det var spesielt tre overordnede prinsipper som gjorde seg gjeldende overfor ungdomsinstitusjonene i denne omorganiseringen (Riksrevisjonen (2007-2008) Dok. Nr 3:6): *Nærhetsprinsippet* reflekterte et ideal om å tilby hjelp nærmest mulig klienters hjemkommuner. *Likeverdige tilbud* og *områdetenkning* var målsetninger for å oppnå et helhetlige tilbud innenfor områder i regionene. Og, det siste betydningsfulle prinsippet var *større og mer robuste enheter*. Dette skulle gi økt fleksibilitet innenfor de kravene som ligger i Kvalitetsforskriften¹ og større grad av kompetanse til å takle flere typer utfordringer.

Parallelt med denne lokale sentraliseringen, ble lederstrukturen i de større enhetene tilpasset slik at de operative leddene skulle være mer faglig selvstyrte. Disse organisatoriske øvelsene ble gjort både av hensyn til effektivisering og med forsett om et smidig og godt samarbeid med den kommunale barnevernstjeneste og andre samarbeidsaktører (Riksrevisjonen (2007-2008) Dok. Nr 3:6). I 2009 utkom imidlertid en Fafo rapport med tittelen; *Det nye barnevernbyråkratiet*, som blant annet slo fast at *et flertall av informantene fra kommunene, (...) opplever at Bufetat i økende grad har utviklet seg til å bli en byråkratisk, uoversiktlig, tungrodd og ressurskrevende organisasjon* (Gautun 2009, s. 8). Rapporten viste til at informantene mente byråkratiseringen påvirket effektivitet og kvalitet i samarbeidet mellom kommunene,

¹ Kvalitetsforskriften. (2008). *Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner av 10. juni 2008 nr. 580*

fagteamene, fosterhjemstjenesten og institusjonene, på en negativ måte. Årsaken til denne negative utviklingen var at ressursene ble sakt å *brukes feil når de benyttes til å drifte en byråkratisk organisasjon framfor tjenestene* (Ibid., s. 8). Rapporten ble fra flere hold kritisert for å være lite representativ, blant annet fordi den bygde på et datamateriale som var generert fra kvalitative intervjuer av bare 19 informanter, fra ulike deler av Bufetat og det kommunale barnevernet.

I 2010 gjennomførte Fafo en ny undersøkelse som testet representativiteten for en del av påstandene den tidligere rapporten hadde fremlagt. Av 259 informanter fra kommunalt barnevern i hele landet, sa 86% av dem seg enig i at; *det er for mye byråkrati i Bufetat* (Gautun 2010, s.12). Et enda mer oppsiktsvekkende funn fra denne oppfølgingsundersøkelsen var at av 43 Bufetat ansatte ved fagteamkontorer fra ulike deler av landet, mente 88% det samme: *Det er for mye byråkrati i Bufetat* (Ibid.).

1.1 Problemstilling

Redegjørelsen i foregående kapittel må betraktes som bakgrunn for valg av problemstilling. Reformen i 2004 og omorganiseringen i 2007, samt Fafo rapporter fra 2009 og 2010 er tatt med for å aktualisere oppgaven og for å sette den inn i en bredere kontekst.

Det er i spenningsfeltet mellom de operative kjernene i Bufetats egne ungdomsinstitusjoner og den mer helhetlige organiseringen av Bufetat som organisasjon, jeg ønsker å undersøke hvordan team, som arbeidsform fungerer. Et av målene som lå til grunn for barnevernsreformen var at Bufetat skulle *bidra aktivt til at det skjer en faglig videre utvikling av tjenestetilbudet i barnevernet* (Riksrevisjonen (2007-2008) Dok. Nr 3:6, s.7). Dette aspektet har jeg inkludert i dette spenningsfeltet og operasjonalisert med begrepet læring.

Min problemstilling for masteroppgaven er som følger:

Teamorganisering av tiltak for ungdommer i Bufetat.

Hvordan er enhetene organisert og hvilke arbeidsformer brukes?

Hvordan virker organisering og arbeidsform inn på læringsaspektet i tiltakene?

Undersøkelsesenheter mine er tre team som alle arbeider innenfor rammen av å være heldøgnsinstitusjoner for ungdom plassert etter barnevernslovens paragrafer. Utvalget av undersøkelsesenheter er basert på to hovedkriterier: At de kaller seg team og at de arbeider i den operative delen av enheten. Utover disse to kriteriene er utvalget gjort på bakgrunn av tilgjengelighetshensyn.

Problemstillingen som legges til grunn for undersøkelsen består av tre hovedelementer: *Organisering, arbeidsform i teamene og læring*. Hver av disse områdene fordrer avklaringer, som aktualiserer ulike delspørsmål. Når det gjelder organiseringstemaet synes det vesentlig å finne ut hvordan de aktuelle enhetene er organisert lokalt. Samtidig blir det kontekstuell viktig å tydeliggjøre organisasjonsstruktur på nasjonalt - og regionalt nivå, for å kunne tegne et mer helhetlig bilde av organisasjonen som system. Når det gjelder teamelementet er det forhold som blir viktig for meg å skaffe klarhet rundt. Det ene er hvordan de aktuelle teamene strukturerer sine oppgaver, og det andre er om denne arbeidsformen underbygger at de faktisk fungerer som et team. I tillegg vil jeg vie noe oppmerksomhet til samarbeidsformer internt og eksternt, fordi primæroppgavene i Bufetat gjør interaksjoner nødvendig, på flere plan. Når det gjelder læringsaspektet i problemstillingen vil jeg forsøke å vise de læringsformene som er intendert fra organisasjonens side, og som det er knyttet bevissthet til i den lokale ledelsen. Samtidig vil jeg gjennom analyse og tolkning ytterligere forsøke å avdekke hvilket læringspotensial som finnes i enhetene.

I tillegg til disse utdypende spørsmålene som er rettet inn mot de tre elementene av problemstillingen, ligger det flere systemiske spørsmål implisitt i problemstillingen. Et

sentralt spørsmål som vil bli tatt opp mot slutten av oppgaven er: Hvordan virker disse elementene; organisasjon, team som arbeidsform og læring, overfor hverandre?

1.2 Avgrensning av oppgaven

For å presisere område for oppgaven vil jeg i det følgende trekke opp noen avgrensninger. For det første er oppgaven generelt avgrenset til å gjelde team som jobber med ungdommer i en Bufetatenhet med døgntilbud. Av utvalget jeg har gjort fremgår det at det er team fra Agder ungdoms- og familiesenter, Skien ungdoms- og familiesenter og Sandefjord ungdomssenter, som er mine undersøkelsesenheter. Følgelig er det disse enhetene mine data beskriver.

For det andre har jeg i utgangspunktet basert mine beskrivelser av organisasjonens organisering på offentlig tilgjengelige dokumenter, samt uttalelser fra mine informanter. Jeg har med dette ønsket å vise tendenser ved organiseringen som har implikasjoner for teamarbeid og læring.

For det tredje er teamanalysen jeg har foretatt gjort i den hensikt å belyse undersøkelsesenheter med anerkjent teori om slike prosesser. Jeg har ikke ønsket å konkludere summativt overfor spørsmålsstillingen om teamene er *ekte team*. Spørsmålet vil bli belyst og besvart på en deskriptiv måte, for å eksponere praksis mot et teamteoretisk bakteppe.

Når det gjelder læringsaspektet, er dette rammet inn av to hoveddimensjoner: Den ene dimensjonen representerer hva informantene mine oppgir av læringsprosesser i teamene, mens den andre viser noen øvrige læringsprosesser som eksponeres gjennom mine data. Videre vil en del tolkning av data knyttet til organisering og arbeidsform bli koblet til læringsrelaterte fenomener.

Den siste faktoren jeg vil trekke frem som en vesentlig premissleverandør overfor avgrensning av oppgaven er mitt utvalg av informanter. Undersøkelsesenheter mine

er team, men mine informanter er ledere fra ulike nivåer med det til felles at de har operativt eller administrativt ansvar overfor teamene. Dette valget er gjort på bakgrunn av at lederleddet presumptivt har god oversikt over sine respektive team, samtidig som de har en tettere tilknytning til den øvrige organisasjonen. Dette ble vektlagt med en formodning om at utvalget ville kunne gi gode beskrivelser av de forholdene jeg tar opp med min problemstilling. Jeg har ikke ønsket å granske ledelse som sådan, utover de aspekter av den, som berøres av den teorien jeg har brukt som analyse verktøy. Likeledes gjør fraværet av informanter fra andre institusjons - og organisasjonsledd at jeg har noen klare begrensninger i mitt datamateriale. Dette er også en faktor som hadde betydning for mitt valg om ikke å gå i dybden hva gjelder ledelse som organisasjonselement. Følgelig vil organisasjonsdelen ha hovedvekt på de formelle trekkene ved organisasjonsstrukturen.

Jeg har i intervjuene etterspurt beskrivelser som først og fremst tegner et bilde av det generelle ved måten teamene arbeider på, og i liten grad vært opptatt av detaljer rundt prosessene.

1.3 Disposisjon og tilrettelegging

Oppgaven følger et vanlig akademisk oppsett hvor kapittel 1 utgjør innledningen, kapittel 2 er teoridelen, kapittel 3 beskriver metodene som er brukt og kapittel 4 består av resultatbeskrivelser, drøfting og tolkninger.

Henvisninger til teori foregår hovedsakelig etter APA (American Psychological Association) - standard. Henvisninger til videre forklaring som ligger utenfor oppgavens avgrensninger foregår imidlertid gjennom bruk av fotnoter. Fotnoter brukes også ved henvisning til dokumenter jeg har brukt for å samle inn data til min dokumentanalyse. Denne differensieringen er gjort for å gjøre oppgaven enklere å lese.

2 Teoridel

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for et utvalg teorier og perspektiver som vil danne bakteppe og referansepunkter overfor datamaterialet jeg har innhentet og bearbeidet. Det teoretiske fundamentet i oppgaven er valgt ut på bakgrunn av problemstillingens tre hovedelementer; *Organisering, arbeidsform og læring*. Bufetat-enhetene jeg har undersøkt har alle det til felles at de kaller sine operative kjerner for *team*. Følgelig er det teori med relevans for team som står sentralt når jeg gjør rede for litteratur som kan belyse arbeidsform.

Jeg har valgt å bruke Jacobsen og Thorsvik (2002) sin modell over *sentrale elementer i en organisasjon* som rammeverk for teorikapitlet. På denne måten ønsker jeg å tydeliggjøre at de teoretiske temaene som gjennomgås også må sees som deler av en organisatorisk helhet. Vektingen av teori vil allikevel vinkles i favør av formelle trekk ved organiseringen, teamteori som belyser arbeidsform og et sett læringsteorier som jeg synes fungerer godt som analyseverktøy overfor dataene jeg har samlet.

For å kunne treffe hver enkelt enhet og deres respektive måter å organisere seg på har jeg forsøkt å tilpasse presentasjonen av elementene i modellen med teori som er spisset mot de arbeidsformene dataene mine gjenspeiler. At mine undersøkelsesenheter synes å være relativt sterkt styrt av organisasjonen som sådan, gjorde det viktig for meg å presentere teori som kunne bidra til å se Bufetats helhetlige organisering i sammenheng med arbeidsformene som ble tilkjennegitt lokalt i institusjonene. Jeg har derfor valgt å bruke Mintzberg (1979) sine klassiske organisasjonskonfigurasjoner som referanseramme overfor data som eksponerer hvordan Bufetat er organisert. Mintzbergs teori forutsetter en type intern konsistens mellom ulike sider av organiseringen, for å fremstå som effektiv (Sørensen 1989). Dette gjør etter min oppfatning teorien velegnet for analyse av organisasjoner, fordi tolkninger basert på teorien kan bidra til å forklare mulige funksjonelle og dysfunksjonelle sider av organiseringen.

Primæroppgavene som skal løses i Bufetat har en tydelig lokal tilknytning som særlig berører elementet Jacobsen og Thorsvik (2002) kaller *organisasjonsatferd og prosesser*. Teorivalget jeg har gjort overfor dette elementet, gjenspeiler mitt ønske om å undersøke team og læringsaspekter ved denne arbeidsformen. Teoridelen som tar for seg organisasjonsatferd og prosesser er følgelig delt i to kapitler. Det ene kapitlet omhandler sentrale faktorer i Katzenbach og Smith (1993) sin teori om hva et *team* er og hvordan et team bør fungere for å utnytte sitt potensial. Som Mintzberg var også Katzenbach og Smith sine arbeider innrettet mot hva som er effektivt. Dette er en av grunnene til at jeg valgte å basere teamdelen på disse forfatternes arbeid. Den andre grunnen ligger i at deres hovedpoenger later til å ha en del pragmatiske sider, som jeg vurderer å kunne fungere godt som analyseverktøy. Det andre kapitlet presenterer teori som er relevant for *læring* i enhetene og organisasjonen. Nonaka og Takeuchi (1995) sin teori om kunnskapsproduksjon i organisasjoner har fått en sentral plass i denne fremstillingen, men jeg vil også vise til klassiske læringsteorier fra Argyris og Schön (1978) og bruke begrepsapparatet Illeris (2004) differensierer ulike former for læring gjennom. Når det gjelder teorivalgene jeg har gjort overfor læringselementet i enhetene, er disse preget av at jeg har ønsket å begrepsfeste mine funn, på en måte som setter de faktiske prosessene inn i en sammenheng som gir tematisk og pragmatisk mening.

Oppsummeringsvis er det tre kriterier som har vært styrende for mitt valg av hovedteorier. For det første har det vært vesentlig at teoriene omhandler områdene jeg ønsker å undersøke. For det andre har jeg lagt vekt på at teoriene skal være anerkjente og velrenommerte i seg selv. For det tredje har jeg prioritert å støtte meg til teori som jeg finner meningsfull og egnet til å belyse oppgavens problemstilling og mitt empiriske materiale.

Min presentasjon av *sentrale elementer i en organisasjon* rommer også perspektiver som strekker seg til en bredere del av organisasjonen, enn de elementene jeg retter fokus mot i problemstillingen. I redegjørelsen for *formelle trekk* ved en organisasjon,

har jeg som Jacobsen og Thorsvik brukt Mintzberg (1979, 1983)² som hovedteoretiker, men mitt utvalg av sentrale poenger er litt annerledes prioritert enn det Jacobsen og Thorsvik legger til grunn i sin gjennomgang av modellen. Følgelig får modellen til Jacobsen og Thorsvik en større betydning som rammeverk og disposisjon av sammenhenger, enn som en eksakt redegjørelse for deres arbeid. Modellen må følgelig forstås som en kontekst overfor de øvrige teoriutvalgene jeg har gjort.

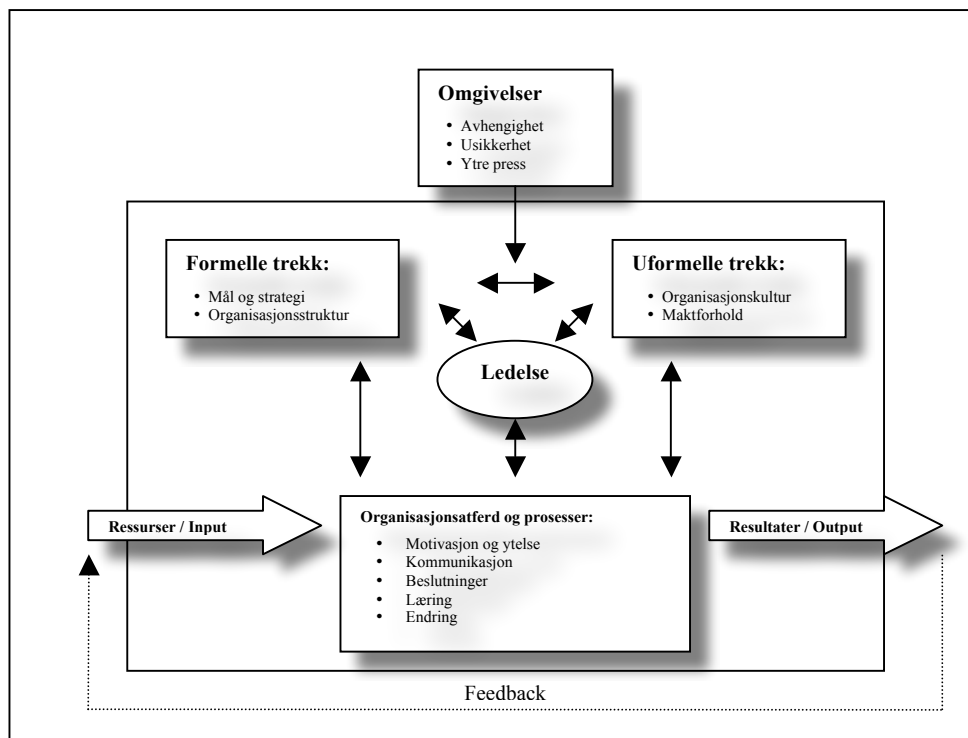
Hovedtemaene i den teoretiske gjennomgangen vil også i noen grad bli belyst av tilgrensende teori og perspektiver for å nyansere og aktualisere innholdet. Jeg har også forsøkt å legge vekt på henvisninger for videre forklaringer eller utdyping av enkelte begreper, ved å henvide til fotnoter som inneholder kilder som tilbyr ytterligere informasjon om faktorer jeg ikke behandler nærmere.

2.1 De sentrale elementer i en organisasjon.

Begrepet organisasjon betegner et samarbeid mellom mennesker, som preges av å være bevisst, stabilt og målrettet, selv om graden av disse faktorene kan variere og ha en relativt ulik form. Nyere organisasjonsteori har gjerne inkludert elementer som mål og strategi, formell struktur, organisasjonskultur og maktrelasjoner i tillegg til Leavitt (1965) sine klassiske elementer; teknologi, struktur, aktører og oppgaver (Jacobsen 2004, s.77). *Mål* og *strategi* beskriver ambisjonene organisasjonene har og hvordan de har tenkt å oppnå disse. Den *formelle strukturen* representerer måten organisasjonen er bygd opp på. Jacobsen og Thorsvik (2002) kaller disse variablene *formelle trekk*, og begrunner dette i deres normative karakter. Det pekes i denne sammenheng på at disse skaper forventninger til hvordan medlemmene i organisasjonen skal opptre. Dette er elementer som er gjennomdrøftet, dokumentert, overordnet og gjeldende over tid. De *uformelle trekkene* til forfatterne består av grunnleggende antagelser, normer og verdier som til sammen utgjør *organisasjonskulturen*. *Maktforhold* er også en del av de

² Jacobsen og Thorsvik (2002) henviser hovedsakelig til Mintzberg (1979); *The structuring of organizations: A synthesis of the research*, Min teoretiske fremstilling er hovedsakelig basert på Mintzberg (1983); *Structure in five: Designing effective organizations*

uformelle trekkene, da maktforhold beskriver mer en bare det som naturlig ligger i den formelle strukturen i form av posisjoner, roller og stillingsbeskrivelser.



Figur 1: Sentrale elementer i en organisasjon (Jacobsen og Thorsvik (2002, s .14)

Jacobsen og Thorsvik (2002) har satt formelle- og uformelle trekk i relasjon til *ledelse*, samt *organisasjonsatferd* og *prosesser*. Modellen illustrerer i tillegg *omgivelser* som et influerende elementet, fordi en organisasjon må sees i sammenheng med den konteksten den opererer innenfor. Forfatterne har også skissert en feedbacksløyfe inn i sin modell mellom størrelsene input og output som henholdsvis betegner ressurstilfanget en organisasjon har, samt hvilke resultater organisasjonen produserer. Feedbacksløyfen befinner seg utenfor rektangelet som indikerer selve organisasjonen, og viser med dette til at resultatene som produseres påvirker organisasjonens omgivelser og derigjennom også signalene og resursene som illustreres med input-pilen i modellen.

I det følgende vil jeg kortfattet presentere sentrale faktorer av elementenes innhold, med vekt på begreper som er relevante for de aktuelle undersøkelsesenheterne og Bufetat som organisasjon, samt avgrensningene som er gjort i forhold til problemstillingens tre hovedelementer.

2.1.1 Omgivelser

En organisasjons *omgivelser* kan deles inn i ulike nivåer og omtales ofte som makronivået samlet sett. Jacobsen og Thorsvik (2002) deler omgivelsesnivåene inn i domene, som ligger nærmest selve organisasjonen, nasjonale forhold og til sist internasjonale forhold. *Domene* betegner hvilke samfunnsfaktorer som direkte innvirker på organisasjonen. Hva Bufetat angår, kan følgende individer, grupper, organisasjoner og institusjoner stå som eksempler på aktører i domenet for organisasjonen:

- Klienter - som er målgruppene barn, ungdom og familier.
- Oppdragsgivere - som er kommunale barneverntjenester.
- Samarbeidspartnere – som kan være skoleverk, rusomsorgen, helseforetak m.m.
- Interesseorganisasjoner – som kan være *Landsforeningen for barnevernsbarn* eller fagorganisasjoner
- Regulerende institusjoner – som kan eksemplifiseres med tilsynsorganet *Fylkesmannen*.
- Media

Nasjonale forhold som gjør seg gjeldende overfor organisasjonens drift kan være av politisk art, som for eksempel hvilke partier som sitter i regjering, og hvordan den administrative organiseringen under fagstatsråden fungerer. Nasjonale økonomiske forhold preger driften ved at budsjetttrammene til Bufetat fastsettes over statsbudsjettet og er således preget av et stort kompleks av andre politiske områder. Demografiske og kulturelle forhold er også en del av de nasjonale omgivelsene, fordi disse direkte kan påvirke målgruppenes forutsetninger og velferdsfaktorer. Barnevernsfeltet er også i stor grad regulert av Norske lover og forskrifter.

Internasjonale forhold påvirker også Bufetat. Import av teknologi eller faglige metoder, kan stå som eksempel på det. Svært mange av de spesifikke faglige metodene som benyttes i stort omfang av Bufetat er hentet fra utlandet og da særlig USA. Videre har flyktningkonvensjonen generert et eget regelverk i Bufetat overfor enslige mindreårige asylsøkere. Ut over dette er også en del ungdomsproblemer knyttet til

internasjonale forhold ved at kulturelle og kriminelle faktorer i større grad er globalisert nå enn før. Rusmissbruk hos ungdommer er i stor grad basert på illegal import av narkotiske stoffer.

Over pekes det på noen forhold som påvirker Bufetat som organisasjon og som må ansees for å være ulike deler av Bufetat sine omgivelser. I det følgende tar jeg for meg elementer av selve organisasjonen.

2.1.2 Formelle trekk ved organisasjonen

Jacobsen og Thorsvik (2002) har kalt et av elementene i sin modell for *formelle trekk*. Målsetninger og strategier er sortert inn under dette elementet og likedan er organisasjonsstrukturen en del av det forfatterne har kalt formelle trekk. En målsetning beskriver en ønsket fremtidig tilstand; hva man skal forsøke å oppnå, mens strategi betegner fremgangsmåten man vil benytte. Den formelle strukturen i organisasjonen, kan ofte beskrives gjennom begreper fra organisasjonsteori som samler ulike sett av egenskaper, som form for arbeidsdeling, -koordinering og -beslutningsautoritet. Jacobsen og Thorsvik (2002) henviser til Mintzberg (1979) sitt begrepsapparat overfor de formelle strukturene i en organisasjon.

2.1.2.1 Mål og Strategier

Jacobsen og Thorsvik (2002) grovinnleder ulike typer av mål i tre kategorier: 1) Produksjons resultater, 2) systemet rundt og prosessen ved produksjonen, samt 3) ressurser organisasjonen tilegner seg. Målområdene har til hensikt å fungere som indikatorer overfor effektiviteten organisasjonen har, og skal gi retning til strategiene organisasjonen velger for å løse sine oppgaver.

Målindikatorer er med på å avgjøre en organisasjons effektivitet og det er ikke uvanlig at organisasjoner har mål som vedrører alle disse områdene. Likevel kan vektingen og nytteverdien av disse områdene variere noe avhengig av hvilken type organisasjoner vi observerer. Produksjonsresultatene og den virkningen disse har på omgivelsene kan være effektive indikatorer for en kommersiell bedrift som skal balansere produksjon

og effektivitet mot pris og etterspørsel. Indikatorer som fokuserer på selve produksjonen kan eksemplifiseres med kvalitetssikringstrenden, som i en årrekke har vært rådende i mange organisasjoner. Organisasjonen viser med slike indikatorer hvor effektive de er ved å peke på metoder, ferdigheter og modernitet. Det siste av de tre hovedområdene for mål, dreier seg om hvilke resurser organisasjoner klarer å tilegne seg, og handler blant annet om kompetanse, produksjonssystemer og økonomi. (Ibid.).

Mens mål er en beskrivelse av en ønsket fremtidig tilstand, er strategi en beskrivelse av hva man tenker å gjøre for å realisere målene (Jacobsen og Thorsvik 2002, s.44). Med denne forklaringen peker forfatterne på at strategi er begrepet som brukes overfor planer organisasjonen har for sin virksomhet, hva som skal gjøres og hvordan dette skal organiseres. De peker videre på at strategier ofte er basert på krav fra omgivelsene, hvilke ressurser organisasjonen har til rådighet og hvilke verdier og mål organisasjonen skal tjene.

2.1.2.2 Arbeidsdeling – organisasjonens grupperinger

Mintzberg (1983) betraktet en organisasjon som inndelt i fem hoveddeler som illustrerer arbeidsdelingen i en organisasjon:

- 1) Operativ kjerne
- 2) Toppledelse
- 3) Mellomledelse
- 4) Teknostruktur
- 5) Støttestruktur.

Den operative kjerne (the operating core) refererer til produksjonsarbeiderne i en organisasjon, kjernen av medarbeidere som produserer de varene og tjenestene som organisasjonen leverer. I Bufetat-enhetene, som er gjenstand for denne undersøkelsen, vil miljøarbeidere og miljøterapeuter som jobber i avdelingene utgjøre den operative kjerne.

Toppledelsen (strategic apex) er organisasjonens strategiske overordnede. Toppledelsen skal sikre at organisasjonen leverer de varene og tjenestene målsetningene sikter mot, på en mest mulig effektiv måte. Toppledelsen skal også sørge for at omgivelsene sine krav til organisasjonen blir imøtekommet på en tilfredsstillende måte. I Bufetat kan toppledelsen være vanskelig å eksakt definere, fordi det kan sies å finnes flere ledd med toppledere. Regionsdirektørleddet kan være en topp, men denne funksjonen har sitt mandat fra den nasjonale direktøren, som også er øverste sjef i Bufdir. Hele Bufetat opererer i sin tur ut i fra mandat fra barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD). Det kan følgelig være nyttig å knytte toppledelses begrepet til det nivået i organisasjonen som har det delegerte ansvaret for *strategisk ledelse* på et gitt område.

Mellomledelsen (the middle line) er det leddet eller leddene som forbinder toppledelsen med den operative kjernen. Mellomledelsen kan forklares som en linje av formell autoritet mellom toppen og bunnen i en hierarkisk organisasjon. Sett i sammenheng med diskusjonen over, om hvilke posisjoner som kan betegnes som toppledelsen i Bufetat, kan det i alle fall i institusjonssammenheng slås fast at *seksjonsjef* er en formell mellomleder. I organisasjonsmessig forstand må også enhetsledere ansees som en mellomlederstilling. De stillingene som betegner teamlederfunksjonene i mine undersøkelsesenheter, *ledende miljøterapeut* eller *miljøterapeut 1*, er ikke formelle ledere i organisasjonen. Deres funksjon som operative ledere i faglige prosesser, gjør det imidlertid naturlig å se på dem som mellomledere i denne sammenheng.

Teknostrukturen (the technostructure) inneholder de systemene som ivaretar standardisering av arbeidsflyten i en organisasjon. Jacobsen og Thorsvik (2002, s.35) beskriver denne funksjonen slik: *For å løse oppgaver må alle organisasjoner benytte seg av kompetanse og redskaper. Dette kalles for organisasjonens teknologi.* Hva Bufetat angår, kan teknologi som er relevant for denne oppgaven eksemplifiseres med ulike former for *spesialiserte verktøy eller metoder* som retter seg mot det barnevernsfaglige nedslagsfeltet de opererer innenfor. Teknostrukturen betegner

følgelig funksjoner og grupperinger som forvalter ulike teknologiske aspekter av organisasjonens virke.

Støttestrukturen (the support staff) betegner grupperinger som har til hensikt å levere støttefunksjoner til organisasjonen som ikke inngår direkte i den primære arbeidsflyten. Klassiske eksempler på denne typen funksjoner er, juridiske konsulenter og merkantile medarbeidere. Fordi Bufetat ikke er en kommersiell bedrift, synes også økonomi å være en støttefunksjon i denne organisasjonen, mens økonomi ofte regnes for å være del av teknostrukturen i profittbaserte organisasjoner. Bufetat sine institusjoner er forsynt med kontorpersonell som betjener noen slike støttefunksjoner. Litt høyere oppe i organisasjonshierarkiet er også flere konsulenter og støttefunksjoner tilsatt. Det er imidlertid naturlig å anse fagkonsulenter av ulike slag som en del av teknostrukturen, mens støttestrukturene mer omfatter kontorfaglige områder som HMS, lønnsutbetalinger, telefonstøtte og lignende.

Ut i fra disse fem hoveddelene konfigurerte Mintzberg (1979, 1983) fem ulike typer stiliserte organisasjonsformer som jeg kort skal redegjøre for under avsnittet 2.1.2.4. Men først skal jeg referere de fem koordinerende kreftene som Mintzberg satt i relasjon til konfigurasjonene.

2.1.2.3 Koordineringsformer – organisasjonens tilpasning

Mintzberg (1983) beskriver koordineringsmekanismene i en organisasjon som limet som holder organisasjonen samlet. Sørensen (1989) forklarer Mintzberg sine koordinasjonsformer som spesifikke måter å fordele arbeidet og koordinere dette på.

Den første koordineringsformen kalte Mintzberg for *direct supervision*. Sørensen (1989) oversetter begrepet til *direkte overvåkning*, mens Karlsen (2010) bruker begrepet *direkte veiledning*. Etter min oppfatning fungerer *direkte styring* bedre som oversettelse, med tanke på det substansielle innholdet Mintzberg legger i sitt begrep. Følgelig vil jeg bruke begrepet direkte styring i videre omtale av denne koordineringsformen. Dette er en autoritetsbasert koordinering som går ut på at ledere gir instruksjoner og utøver kontroll overfor hvordan arbeidet blir utført. Motstykket til

denne formen er *gjensidig tilpasning (mutual adjustment)*, og foregår ved at uformell kommunikasjon regulerer arbeidsprosessene i organisasjonen. Mellom disse to ytterpunktene i koordineringskontinuumet presenterer Mintzberg tre ulike standardiseringsformer, som har ulikt fokus overfor hva som skal standardiseres, men som har den felles hensikt at det skal lede til gode resultater i siste instans. Disse standardiseringene rettet seg mot selve *arbeids prosessen, output*, som betegner produkt eller resultat og *kompetansen* eller ferdighetene i organisasjonen. De fem koordineringsformene blir følgende:

- 1) Direkte styring
- 2) Standardisering av arbeidsprosesser
- 3) Standardisering av kompetanse
- 4) Standardisering av output
- 5) Gjensidig tilpasning

2.1.2.4 Organisasjonsformer – Mintzbergs konfigurasjoner

Mintzbergs (1983) argumenterer for at 5 ulike stiliserte former for organisering beskriver og forklarer hvordan effektive organisasjoner er systematisert. Tilsvarende kan disse fem konfigurasjonene, ved hjelp av innhold og typiske tendenser knyttet til hver enkelt av dem, være til hjelp i forhold til å diagnostisere dysfunksjonaliteter i eksisterende organisasjoner (Sørensen 1989). De fem hovedformene er:

- 1) Enkel struktur
- 2) Maskinbyråkratiet
- 3) Det profesjonelle byråkratiet
- 4) Den divisjonaliserte organisasjonen
- 5) Adhocratiet

Enkel struktur (Simple structure), eller entreprenørorganisasjonen som den også er omtalt som (Jacobsen og Thorsvik 2002), kjennetegnes av en svært enkel struktur med i utgangspunktet bare to fremtredende elementer: En toppledelse, som spiller en svært viktig rolle i organisasjonsformen og som innehar all beslutningsmyndighet, og den

operative kjerne som består av ansatte som utfører arbeidet. En typisk kontekst for en organisasjon med enkel struktur er simple og dynamiske omgivelser (Sørensen 1989). Konfigurasjonen inneholder liten grad av gruppering, spesialisering eller formalisering og likeledes finnes liten eller ingen teknostruktur eller støttefunksjoner. Organisasjonen er organisk og omskiftelig og preget av å bli koordinert gjennom direkte styring. Dette kan gjøre organisasjonen uklar hva gjelder ansvarsområder og føre til uklare administrative prosesser. En typisk bedrift som kan være organisert på denne måten er nettopp et entreprenørfirma, som har relativt enkle oppgaver, men som må forholde seg til et omskiftelig og kravstort marked. (Mintzberg 1983).

Maskinbyråkratiet (Machine bureaucracy) består i praksis av mange av de samme kjennetegn som Webers idealtypiske byråkrati modell (Jacobsen og Thorsvik 2002). Mintzberg (1983) fremholdt teknostrukturen som svært sentral i denne organisasjonsformen, fordi et maskinbyråkrati først og fremst koordinerer sine oppgaver gjennom å standardisere arbeidsprosesser. Det etableres regler, rutiner og metoder for hvordan arbeidsoppgavene skal løses i et maskinbyråkrati. Organisasjonen er avhengige av analytikerne som besetter teknostrukturen og definerer produksjonsmåter på en slik måte at makt og beslutningsmyndighet kan desentraliseres horisontalt i organisasjonen (Karlsen 2010). Dette betyr at den mest særegne koordineringen som finner sted er nettopp standardisering av arbeidsprosesser. Dette kan gjøre organisasjonen rigid og vanskelig å endre. Organisasjonsformen har gjerne en høy hierarkisk profil med mange ledd i autoritetslinjen og samtidig høy grad av spesialisering både vertikalt og horisontalt. Omgivelser som passer denne formen for organisering kan betegnes som enkle og stabile (Mintzberg 1983). En organisasjon som kan tjene som eksempel for maskinbyråkratiet er ligningsetaten, som har mange saksbehandlere som produserer beslutninger og vedtak etter svært detaljerte regler som teknostrukturen har forutsatt.

Det profesjonelle byråkratiet (Professional bureaucracy) kjennetegnes først og fremst av at det faglige arbeidet i den operative kjerne foregår relativt autonomt. Dette kan skje fordi denne delen av organisasjonen er høyt kvalifisert og har standardisert kompetanse som deres prestasjoner og produksjon baserer seg på. Det er følgelig den

operative kjerne som betraktes som nøkkeldelen i slike organisasjoner. Omgivelser som typisk omkranser slike organisasjoner er stabile, men ofte komplekse.

Kompleksiteten gjør at beslutningene rundt produksjonen må tillegges et faglig skjønn som ligger nærme en sluttbruker av varene eller tjenestene som produseres. Det administrative og økonomiske ansvaret for driften gjenspeiler byråkratiske prinsipper. Det samme tenderer den faglige linjen til å gjøre. Dette fører til at organisasjoner som er organisert på denne måten bærer preg av å være parallelle byråkratier, med de implikasjoner dette kan medføre med hensyn til interne konflikter mellom ulike grupperinger. Kroneksempelen på et profesjonelt byråkrati er et sykehus, hvor legenes kompetanse tillegges stor makt og beslutningsdyktighet. (Mintzberg 1983)

Den divisjonaliserte organisasjonen (Divisionalized form) er i utgangspunktet inndelt etter markedsbaserte divisjoner som egne resultatenheter, men divisjonene kan også ha andre funksjonelle egenskaper. En lavere profil kjennetegner denne formen for organisering i den forstand at det er færre ledd fra operativ kjerne til topp ledelse, men organisasjonen kan gjerne være relativt omfangsrik hva gjelder bredde, eller antall divisjoner. Divisjonaliseringen gir mellomlederne stor innflytelse, siden de ulike divisjonene gjerne er designet som selvstendige organisasjoner med selvstendige organisasjonshierarkier. De ulike enhetene får dermed et preg av å være kvasi-autonome, og kan derfor miste overordnede og overgripende mål av syne (Ibid.). Koordineringsformen som forbindes med en divisjonalisert organisasjon er standardisering av output; produkter eller resultater. Det er vanlig å anse hver enkelt divisjon for å ligne maskinbyråkratiske organisasjonsformer. Omgivelsene som passer best til en divisjonalisert organisasjon beskrives følgelig som enkle og stabile, men det er rom for en større grad av forskjellighet i omgivelsene fordi divisjonene kan profileres forskjellig, slik at den enkelte divisjon imøtekommer ulike krav fra sitt domene. Et eksempel på en divisjonalisert organisasjon er Statoil, med sine mange nedslagsfelt og store geografiske områder å betjene.

Adhokratiet (Adhocracy) ble i senere arbeider av Mintzberg kalt den innovative organisasjon (Jacobsen og Thorsvik 2002). Høyt skolerte og kompetente ansatte som tar beslutninger i de enkelte prosjekter kjennetegner denne organisasjonsformen.

Konfigurasjonen har liten grad av formalisering, men stor grad av horisontal spesialisering. Det skiller mellom administrative adhocratier og operative adhocratier: I den førstnevnte undertypen er det støttestrukturen som tillegges stor grad av innflytelse, mens den siste preges av den operative kjerne. (Sørensen 1989). Slik organisasjonsform omtales som organisk og eksisterer gjerne i komplekse og dynamiske omgivelser som setter store krav til omskiftelighet og tilpasning. Koordineringsformen som preger adhocratiet er gjensidig tilpasning, som typisk operasjonaliseres gjennom matriselignende kommunikasjons- og møtestrukturer. Bedrifter som skreddersyr it-løsninger eller på annen måte jobber med kundetilpasninger av varer og tjenester er typiske organisasjoner som har trekk fra denne organisasjonsformen. Teamorganisering er vanlig i adhocratiet.

Disse idealtypene av organisasjonsformer kan neppe beskrive en virkelig organisasjon til fulle. Det er derfor vanlig å omtale organisasjoner som *hybride*, i den forstand at man kan finne trekk fra flere av disse organisasjonsformene i ulike virkelige organisasjoner (Jacobsen 2004).

Av hensyn til oversikt følger det en skjematisk fremstilling av konfigurasjonene og typiske tendenser av de omtalte dimensjonene under.

	Enkel struktur	Maskin byråkratiet	Det profesjonelle byråkrati	Den divisjonaliserte organisasjonen	Adhocratiet
Viktigste strukturelle element	Strategisk ledelse	Teknostrukturen	Den operative kjerne	Mellomledelse	Støttestrukturen (Adm)/ Operativ kjerne (Op.)
Viktigste koordinerings - mekanisme	Direkte styring	Standardisering av arbeidsprosesser	Standardisering av kompetanse	Standardisering av output	Gjensidig tilpasning
Sentralisering vs. desentralisering	Sentralisering	Begrenset horisontal desentralisering	Horisontal og vertikal desentralisering	Begrenset vertikal desentralisering	Selektiv desentralisering
Omgivelser	Enkle og dynamiske	Enkle og stabile	Komplekse og stabile	Relativt enkle og stabile	Komplekse og dynamiske
Grad av formalisering	Liten	Stor	Liten	Stor	Liten
Byråkratisk vs. organisk	Organisk	Byråkratisk	Byråkratisk	Byråkratisk	Organisk
Grad av spesialisering	Liten	Stor grad både horisontalt og vertikalt	Stor grad horisontalt	Noe horisontal og vertikal spesialisering	Stor grad av horisontal spesialisering

Tabell 1: Dimensjoner av Mintzbergs (1983, s. 280) fem konfigurasjoner

2.1.3 Uformelle trekk

Uformelle trekk ved organisasjoner utdypes av Jacobsen og Thorsvik (2002) med begrepene organisasjonskultur og maktforhold. Schein (2004) forklarer *organisasjonskultur* som et mønster av grunnleggende antagelser i en gruppe, som er

lært over tid, og som blir betraktet som sanne og anvendbare overfor de problemer og utfordringer gruppen stadig gir seg i kast med. Dette resulterer i at nye medlemmer blir opplært til å basere sin atferd på de samme antagelsene. Schein argumenterer for at det finnes tre nivåer av en organisasjonskulturs eksistens. Disse tre nivåene er: 1) De grunnleggende antagelser, som ofte er usynlige, 2) verdier og normer, som eksisterer med en høyere grad av bevissthet knyttet til seg og 3) artefakter, som er synlige uttrykk for kultur. Gjennom artefakter er det mulig å registrere uttrykk for kultur selv om det ikke alltid er så lett å tolke slike. Jacobsen og Thorsvik (2002) viser til at artefakter eller uttrykk for en organisasjons kultur kan fremstå som mer eller mindre symbolske eller instrumentelle, abstrakte eller konkrete. Denne variasjonen blir av forfatterne illustrert med at begrepene kan settes inn som motsetninger i hver sin ende av et kontinuum.

Argyris og Schön (1978) satte en annen motsetning på kartet; spranget mellom *uttalt teori* (espoused theory) og *bruksteori* (theory-in-use). Disse begrepene ble brukt for å illustrere forskjellen på hva organisasjoner sier de vil gjøre og hva de faktisk gjør. Dette begrepsapparatet har også blitt sett på som nyttig når det gjelder avdekking av hvilke organisasjonskulturer man har med å gjøre i en gitt organisasjon.

Organisasjonskulturen som fenomen, har vært tilstede allerede i noen av de klassiske organisasjonsteoriene. Både Mayo og Weber hadde verdi-, og normbaserte elementer i sine teoretiske fremstillinger, dog i noe varierende grad eksplisittgjort i selve teorien (Flaa et al. 1995). Nyere organisasjonsteori har i større grad vært opptatt av hvordan man kan påvirke eller styre organisasjonskulturen slik at den kan bli en aktiv suksessfaktor for organisasjonen (Schein 2004, Ekman 2004).

Det er åpenbart at et mønster av felles antakelser, som setter virkeligheten i en organisasjon i system og virker styrende på produksjonen i en organisasjon også inneholder elementer av makt. Med andre ord ligger det en betydelig maktfaktor i det å tolke og definere variabler som påvirker organisasjonskulturen. *Maktforhold* i en organisasjon preges imidlertid av flere typer aktører, eller interessenter. Fagforeninger, samarbeidspartnere, eiere, ledelse, ansatte, interessegrupper og offentlige myndigheter

er i tråd med det som ble presentert i avsnittet om omgivelser potensielle maktfaktorer i en organisasjon. Det finnes mange definisjoner og klassifiseringer av makt.

Oppsummeringsvis kan det sies som Jacobsen og Thorsvik (2002, s.158) konkluderer; makt handler om at en aktør påvirker en annen. Forfatterne viser til 8 vanlige former for makt som er relevant i organisasjonssammenheng:

- *Posisjonsmakt* er en formell type makt som tilskrives den posisjonen man har i et hierarki.
- *Tvangsmakt* handler om å kunne benytte tvangsmidler for å påvirke et utfall.
- *Kontroll over materielle resurser og belønninger* tilligger ledelsen i en organisasjon.
- *Kontroll over informasjon og kunnskap* er en type makt som handler om at en aktør besitter kritiske og verdifulle ressurser som organisasjonen er avhengig av.
- *Sosial og normativ makt* betegner påvirkningsmulighet i kraft av at andre trenger aktørens anerkjennelse, vennskap og lignende.
- *Allianser og nettverk* betegner maktpotensialet som ligger i hvem man har relasjoner til, som igjen besitter andre maktfaktorer.
- *Tilgang til og kontroll over agendaer* betegner maktfaktoren som ligger i det å kunne bestemme hva som skal vurderes og å være tilstede med sine oppfatninger når noe skal diskuteres eller beslutninger skal fattes.
- *Personlig makt* kan omfatte personlige egenskaper ved en aktør, eller hvilken anseelse vedkommende besitter.

2.1.4 Ledelse

Jacobsen og Thorsvik (2002) differensierer mellom begrepene *administrasjon* og *ledelse*, til tross for at funksjonene ofte inngår i de samme organisasjonsmessige posisjonene. Administrasjon presenteres som det å gjøre ting riktig, mens ledelse handler mer om å gjøre de riktige tingene. Administrasjon handler følgelig om kontroll, koordinering og kontraktsmessighet, mens ledelse fokuserer på å motivere, engasjere og besørge at riktig kompetanse blir skapt i organisasjonen.

Forfatterne deler inn tre nivåer som grovt beskriver spekteret av nivåer som finnes innenfor lederfaget:

- *Det institusjonelle nivået* består av toppledere med overordnet ansvar.
- *Det administrative nivået* består av mellomledere med ansvar for ulike former for divisjon - eller avdelingsinndelte områder.
- *Det operative nivået* består av ledere med ansvar for de daglige oppgavene.

Denne undersøkelsen har hovedfokus på det operative nivået, hvordan team jobber med Bufetat sine primæroppgaver. Mine informanter er i sin praktiske konsekvens å forstå som mellomledere og ledere på det operative nivået. Deres rolle som både ledere og informanter er bakgrunn for at jeg har avgrenset undersøkelsen slik, at jeg i liten grad vil analysere selve ledelsen av teamene. I det følgende vil jeg allikevel presentere noen sentrale poenger om ledelse fra team litteratur for å knytte organisasjonsledelse opp mot temaet i oppgaven på en formålstjenelig måte.

Organisasjonsteorien har over flere år gått i retning av løsrivelse fra byråkratiske styringsformer og beveget seg mot løsere former for organisering. Løse former for organisering kan for eksempel være matriseorganisering eller teamorganisering, hvor en flatere struktur i det operative nivået dominerer beslutningsprosessene. Dette er måter å strukturere en organisasjon på som passer godt sammen med det Mintzberg kaller et adhocrati. Teamlitteraturen synes opptatt av at ledere må løsrive seg fra kontrollbehovet og bevege seg mer mot delegasjon av ansvar og flytting av beslutningsprosesser til det operative teamet. Ledere bør i dette perspektivet være opptatt av å frigjøre potensialet i sine medarbeidere som individer og grupper eller team. Det påpekes at ledere må gå fra administrasjonsrollen og mer over i lederskapet, ved å inspirere snarere enn å kontrollere eller veilede. Begreper som *transformasjonsledelse*, som beskriver åpne dialogbaserte prosesser i en organisasjon, blir foretrukket fremfor *transaksjonsledelse*, som er mer instruerende og instrumentell. (Levin og Klev 2002, Jacobsen 2004, Assmann 2008, Whitmore 1998)

Hackman (2002) mente at operative ledere burde være seg sitt ansvar bevist, og ta et overordnet ansvar i forhold til at teamets kritiske suksessfaktorer var på plass. Selv om jeg i den følgende gjennomgangen av team - teori har valgt å legge hovedvekt på Katzenbach og Smith (1993) sine arbeider, synes jeg Hackman sine hovedpoenger hva gjelder ledelse bør tas med som et supplement til Katzenbach og Smith. Dette fordi sistnevnte er lite eksplisitte hva gjelder ledelse som tema. I tillegg anser jeg Hackman sine bidrag omkring ledelse av team som gode og forenelige med teoriene til Katzenbach og Smith. Hackman mente at lederens hovedoppgave var å sørge for at teamet var et *ekte team*, ikke bare team i navnet. Videre pekte han på viktigheten av at arbeidet teamet var satt til, hadde en klar retning og at strukturer, oppgaver og kompetanse var funksjonell. Han mente det var en lederoppgave å legge til rette for støttende organisatoriske omgivelser og at leder utøvet sitt lederskap på en coachende³ måte (Assmann 2008).

2.1.5 Organisasjonsatferd og prosesser

Jeg har nå gjennomgått en del av elementene i Jacobsen og Thorsvik (2002) sin organisasjonsmodell. *Organisasjonsatferd og prosesser* gjenstår.

For å tydeliggjøre teoriutvalget mitt, som rettet mot trekk ved undersøkelsesenheter sett i et teamperspektiv, vil jeg i den videre gjennomgangen presentere noen basisegenskaper i teamarbeid og utvalgte teorier om læring, i stedet for å bruke Jacobsen og Thorsviks (2002) innholdsbeskrivelse av organisasjonsatferd og prosesser. Dette valget er gjort på bakgrunn av at modellen vil bli mer anvendelig når begrepsapparatet i større grad harmonerer med teamteori og datakategoriene jeg har brukt overfor mine bearbejdede data. I tillegg vurderer jeg det slik at teorien (modellen) til Jacobsen og Thorsvik ikke vil bli funksjonsmessig redusert av dette, men snarere tilpasset den organisasjonsmessige konteksten som er aktuell for oppgaven. Innholdssiden er etter min oppfatning også dekket opp, om enn med et litt annet begrepsmessig uttrykk.

³ For nærmere beskrivelser av coaching som metode Jfr. Gjerde (2003) og Whitmore (1998)

2.2 Teamarbeid – som organisasjonsatferd og prosesser

Assmann (2008, s.133) peker på følgende tre deloppgaver som viktige, når man skal løse komplekse oppgaver som krever kreativitet eller høy grad av kommunikasjon:

- å klargjøre gruppens mål.
- å identifisere de faktorer som hindrer teamet i å nå sine mål.
- å sette inn tiltak for å utbedre det som hindrer gruppen i å nå sine mål.

Denne forenklete fremstillingen er etter min vurdering god fordi den gir retning til det arbeidet som legges ned i primæroppgavene i en organisasjon, samtidig som det skapes et incitament for å verifisere barrierer for måloppnåelse. I tillegg synes punktene å kunne fungere godt som en teoretisk utdyping av problemstillingen for oppgaven. Med denne forenklingen som bakgrunn for det følgende teoretiske materialet, synes også teori gjennomgangen å få tilført en operasjonaliseringsdimensjon som kan være nyttig i all sin enkelhet.

I min gjennomgang av teori, som er relevant for hvordan team fungerer, har jeg valgt å strukturere innholdet på en måte som korresponderer med Katzenbach og Smith (1993) sitt arbeid. Grunnene til dette er flere. Etter min oppfatning er teamlitteratur av norske forfattere preget av å være oversiktslitteratur, prosjektevalueringer eller i for liten grad orientert mot organisering som sådan. I tillegg er det skrevet relativt lite om dette temaet på norsk. At valget av teoretisk base falt på Katzenbach og Smith er også et resultat av personlige preferanser, hvilke begreper og perspektiver jeg synes virker meningsfylt å analysere mine undersøkelsesenheter opp i mot. For øvrig er det mange likhetstrekk mellom de mest kjente teamteoretikerne.

I 1993 skrev Katzenbach og Smith boken *Wisdoms of Teams* med undertittelen *Creating the high-performance organization*. Forfatterne hadde opprinnelig tenkt å skrive en bok som tok for seg team i en bred organisatorisk kontekst. Deres betydelig erfaring og kompetanse på område skulle sammen med tilgjengelig forskningsbasert kunnskap opprinnelig danne bakteppe for boken. Underveis i arbeidet oppdaget de hvor mye de hadde oversett og hvor stort dette temaet faktisk var. Som et resultat av

denne erkjennelsen dro Katzenbach og Smith ut i feltet for å forske. De pratet med hundrevis av mennesker og dusinvis av team fordelt på 30 forskjellige organisasjoner. Katzenbach og Smith (1993, s.45) utarbeidet på bakgrunn av sine funn følgende definisjon som skiller et team fra andre former for arbeidsgrupper med felles oppgaver:

A team is a small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, performance goals, and approach for which they hold themselves mutually accountable.

Et team kjennetegnes altså ved at de har få medlemmer og at disse har komplementær kompetanse. Medlemmene er dedikerte overfor felles mål og felles mening. Disse formålene, eller grunnlagene for virksomhet, brytes ned i definerte resultatmål slik at teamet kan operere med felles forståelse og felles metodikk på en forpliktende måte overfor oppgavene de skal løse. Katzenbach og Smith ser det også som helt sentralt at medlemmene står i et gjensidig forpliktende ansvarsforhold overfor hverandre.

2.2.1 Basisegenskaper i et team

Definisjonen danner grunnlag for Katzenbach og Smith (1993) sine 5 punkter med *basisegenskaper* (team basics) som må være tilstede for at teamet skal være et virkelig eller ekte team i motsetning til andre typer av arbeidsgrupper. I det følgende har jeg viet et underkapittel til hver av disse punktene.

2.2.1.1 Få medlemmer

Katzenbach og Smith (1993) mente på bakgrunn av erfaringene de samlet etter å ha undersøkt et stort antall team at få medlemmer var et suksesskriterium for å få teamet til å jobbe godt sammen. I deres utvalg av team varierte størrelsen mellom 2 og 29 medlemmer. Forfatterne forklarer sin konklusjon på følgende måte:

Because large numbers of people-by virtue of their size- have trouble interacting constructively as a group, much less agreeing on actionable specifics (Katzenbach og Smith 1993, s.45).

Det er med andre ord noen barrierer som ligger i det å være mange. Dette kan forhindre konstruktive samspillsformer og gjøre det vanskelig å bli enige om hvilke faktorer som skal være gjeldende og styrende i teamet.

Fayol, som er kjent for å være en sentral teoretiker innenfor Administrativ Management, mente at et optimalt kontrollspenn for en arbeidsenhet var på 6-8 ansatte, for at en overordnet leder skal kunne beholde kontroll og oversikt (Flaa et al. 1995). Katzenbach og Smith mener at et team ikke bør bestå av flere enn 10 medlemmer, men er forsiktige med å antyde noen nedre grense. Det er naturlig å se dette i sammenheng med at et team trenger komplementær kompetanse blant sine medlemmer for å fungere optimalt, og at det således må være nok medlemmer til å besørge at nok og riktig kompetanse er representert avhengig av hvilke oppgaver et gitt team skal løse.

2.2.1.2 Komplementær kompetanse

Assmann (2008) argumenterer for at når en organisasjon står overfor komplekse oppgaver vil det være formålstjenelig at man samarbeider om å løse disse, da hver enkelt ansatt kanskje ikke vil levere like gode løsninger på egen hånd.

Teamorganisering har derfor et stort potensial for å levere gode løsninger og resultater, da ulike mennesker med ulik kompetanse kommer sammen og bruker hvert enkelt medlem sin kompetanse for å løse oppgavene. Den åpenbare effekten av dette er at det da er flere kompetente medarbeidere som kan bruke nettopp sin kompetanse til å løse deler av oppgavekomplekset. Den andre effekten som kan oppstå er positive synergier; at summen av teamet, resultatet, er større en summen av enkeltmedlemmene skulle tilsi. Kreativitet og kobling av kunnskap er viktig i denne sammenheng. Man ser for seg at teamet nærer denne typen prosesser og at dette skaper gode synergieffekter. (Ibid.). Under pkt. 2.3 om læring skal jeg redegjøre for hvordan noen teoretikere forholder seg til dette gjennom å se på denne prosessen som kunnskapsproduksjon.

Det er i denne konteksten at *komplementær* -, utfyllende, kompetanse pekes på som en forutsetning for at et team skal kunne fungere effektivt. Katzenbach og Smith (1993) understreker at team må inneholde den riktige sammensetning av ferdigheter, for å møte utfordringene teamet skal løse. De presenterer tre kategorier av kompetansefelt,

som det er nødvendig å bruke som ulike dimensjoner i denne sammensetnings - prosessen: Teknisk og funksjonell ekspertise, problemløsende og beslutningsfattende egenskaper, samt interpersonlige ferdigheter som blant annet tenkes å romme kommunikasjons- og samarbeidskvaliteter.

Teknisk og funksjonell ekspertise handler om å beherske formelle og uformelle aspekter av den teknologi eller fagekspertise som gjelder på et gitt område, enten det er primær kompetanse, som i denne sammenheng er av barnevernsfaglig art, eller kompetanse innenfor behandling av ulike verktøy som for eksempel arkiv, IT eller lignende.

Problemløsende og beslutningsfattende egenskaper betegner ferdigheter som teamet trenger for å identifisere problemområder, analysere muligheter og fatte beslutninger som driver arbeidet fremover.

Får å oppnå andre kritiske team egenskaper er det vesentlig at medlemmene har *interpersonlige ferdigheter*, slik at kommunikasjon og samarbeid gjør diskusjoner og andre gruppeprosesser konstruktive. På denne måten kan også konflikter bidra til å meisle ut felles forståelse og retning i teamet, fremfor sementering av problemer og kollisjoner mellom oppfatninger og ulike viljer.

2.2.1.3 Felles og spesifikke mål

Katzenbach og Smith (1993, s.49) bruker betegnelsene *common purpose and specific goals* om viktigheten av å operasjonalisere mål til retningsgivende tiltak for medlemmene av teamet. I denne sammenheng finner jeg det norske ordet *mål* noe begrensende som oversettelse. Jeg bruker allikevel begrepet fordi dette i organisasjonsteoretisk forstand er et etablert begrep i norsk sammenheng⁴. *Purpose* har imidlertid en videre betydning. Begrepet favner teamets formål og hensikt i større grad. Hvilken mening eller oppgave som skal tjenes eller løses. Katzenbach og Smith (1993, s.53) understreker at vide organisasjons direktiver, de overordnede målene for

⁴ Jfr. for eksempel Assmann (2008, s. 44) sin oversettelse av Katzenbach og Smith (1993) sine ”*team basics*”

organisasjonen, bør brytes ned til handlingsrettede spesifikke målsetninger, for å skape et konkret meningsinnhold overfor teammedlemmene:

Transforming broad directives into specific and measurable performance goals is surest first step for a team trying to shape a common purpose, meaningful to its members.

Dette begrunner de i at felles meningsbærende mål etablerer aspirasjon og et konstruktivt klima i teamet. Forfatterne mener videre at disse to faktorene; mål og spesifikke mål, har en symbolsk relasjon som innebærer at begge måltypene er avhengig av den andre. Kombinasjonen er helt sentral overfor hvilken ytelse eller hvilket resultat teamet leverer. Oppsummeringsvis inneholder dette ene punktet hele fire viktige elementer. De store overordnede målene, de mindre og mer spissede delmålene, relasjonen dem imellom og at disse tre elementene representerer en felles plattform blant medlemmene i teamet.

2.2.1.4 Felles fremgangsmåter i arbeidet

For å videreføre den samordningen som ligger i å ha felles forståelse av de ulike typene av mål, ses det også som helt sentralt at team bruker tid på å forme fremgangsmåtene eller metodene som anvendes i oppgaveløsningen tilsvarende konsensuspreget. At teamets tilnærming til oppgaver hviler på en felles plattform styrker aspektet av å jobbe sammen, som igjen har betydning for synergieffektene i teamet. Katzenbach og Smith (1993) mener at dette gjelder både på det administrative, det økonomiske og det sosiale plan. I tillegg gjør forfatterne et poeng ut av at alle medlemmene må bidra med *ekte arbeid* (real work), i motsetning til at noen har oppgaver av mer konsultativ- eller beslutningsmessig karakter, og fremhever at samarbeidsaspektet blir lidende under systemer hvor noen ganske få gjør grovarbeidet, mens andre har en mer vurderende eller analyserende rolle. Dette betyr i praksis også at teamledere må jobbe med primæroppgavene som andre medlemmer gjør.

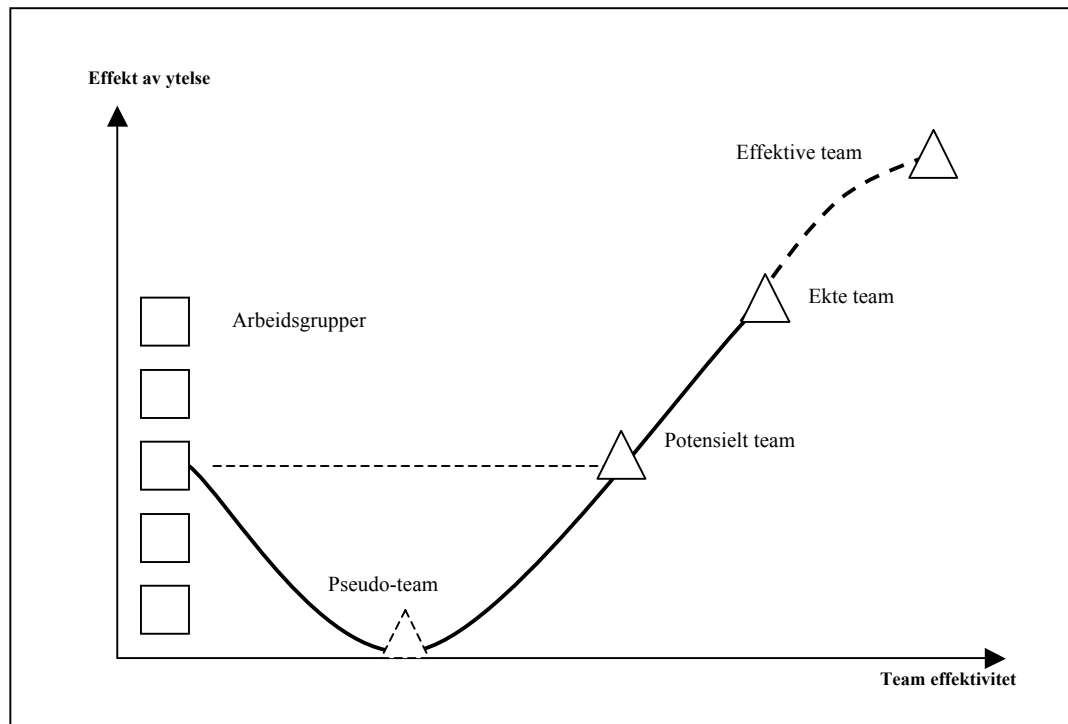
2.2.1.5 Felles ansvar

Når det gjelder ansvar overfor teamarbeidet er det også her behov for noen språklige merknader. Katzenbach og Smith (1993) bruker begrepet: *Mutual accountability*. *Accountability* favner over et noe bredere spekter av innhold enn det norske ordet ansvar, selv om ansvar også er en del av innholdet. *Accountability* handler i tillegg om å kunne stole på, og peker tilbake på at mye av det meningsbærende i de sentrale egenskapene hos et team handler om fellesskap og det å jobbe ut i fra samme plattform. Denne plattformen skal bære preg av at medlemmene er dedikerte og at de kan ha tillitt til hverandre. Sammen står de ansvarlige for teamets ytelse og resultater. Katzenbach og Smith (1993, s.60) forklarer innholdet i begrepsbruken slik:

At its core, team accountability is about the sincere promises we make to ourselves and others, promises that underpin two critical aspects of team; commitment and trust.

2.2.2 Hva er et ekte Team?

Et sentralt spørsmål i litteratur som omhandler team organisering er hva som skiller team fra andre arbeidsgrupper. Katzenbach og Smith (1993) argumenterer for at en arbeidsgruppe baserer seg på et resultat som gjenspeiler summen av medlemmene i gruppen. Team derimot, ønsker å oppnå synergieffekter som tilsier at sluttproduktene tilsvarer mer en summen av medlemmene. Dette gjøres gjennom de krevende øvelsene det er å etablere og praktisere de ovenfor nevnte basisegenskapene. Det er relativt åpenbart at team effekten skal være stor for å gjøre opp for den tiden medlemmene har brukt på å etablere og vedlikeholde den felles plattformen som kreves for å yte som et team. Derfor er det heller ikke sjelden at team misslykkes og at organisasjoner må innse at det faktisk er mer effektivt med en form for arbeidsgrupper, fordi synergien av et team er negativ. Summen er mindre en de enkelte delene, på bakgrunn av at mye tid går med til selve samarbeidet. Katzenbach og Smith har laget en modell som viser ulike former for team og arbeidsgrupper. Denne modellen skiller mellom fire typer team, i tillegg til at den plasserer arbeidsgrupper på kartet over forholdet; teamets effektivitet kontra ytelse.



Figur 2: Teamytelses - kurven (Katzenbach og Smith 1993, s. 84)

En *arbeidsgruppe* beskrives som et felleskap som kan bistå hverandre med informasjon og råd, men som i realiteten ikke har noe samarbeid rettet mot ytelse og produksjon. Hvert medlem yter og produserer innenfor rammen av sitt potensial og resultatet kan måles i summen av medlemmenes individuelle resultat.

Pseudo-team beskrives som en gruppe som kaller seg et team, men som ikke egentlig klarer å etablere noen fellesplattform hva gjelder mål, spesifikke mål, arbeidsmetoder eller ansvar. Et pseudo-team produserer typisk mindre enn det en arbeidsgruppe gjør og har negative synergieffekter.

Et *potensielt team* beskrives som et team som har et reelt ønske om å få til en god kollektiv ytelse, men teamet har ikke klart å få en stor nok grad av klarhet rundt mål og metode, til at de produserer resultater som kan karakteriseres som positive synergieffekter.

Et *ekte team* oppfyller basisegenskapene et team må ha, slik disse er beskrevet over. Et ekte team har følgelig få medlemmer med komplementær kompetanse.

Teammedlemmene klarer å etablere en fellesplattform overfor overordnede - og spesifikke mål, i tillegg til at fremgangsmåtene i arbeidet også hviler på et felles fundament. Et ekte team tar også felles ansvar og har tillitt til hverandre.

Effektive team er svært sjeldne. I tillegg til å møte kravene til basisegenskaper et team må ha, er medlemmene dedikerte overfor hverandres personlige vekst å suksess. Ytelsen og resultatene et slikt team leverer overgår langt det man kan forvente av dem som enkeltindivider.

Teamytelses-kurven som blir gjengitt over, illustrerer forholdet mellom effekt av ytelse og team effektivitet. Sagt på en annen måte illustrerer den loddrette aksene hvilke grad av konkrete resultater som blir oppnådd ved ulike arbeidsgrupper og team, mens den vannrette aksene illustrerer effekten av å jobbe som et team. Kurven viser et fall i effekt av ytelse overfor team som ikke fungerer i tråd med basisegenskapene Katzenbach og Smith (1993) fremholder. Kurven gjengir gradvis bedre resultater, etter hvert som teamenes funksjonsnivå tar seg opp. Denne figuren fungerer etter mitt skjønn godt som illustrasjon på hvordan enkeltmedlemmers ytelse forholder seg overfor mulige negative og positive synergier av å jobbe sammen.

Katzenbach og Smith (1993) virker i liten grad opptatt av at team som arbeidsform må ha en bestemt type organisasjonsmessig kontekst for å kunne fungere. Tvert i mot gjorde et poeng ut av at team modellen er kompatibel med en hierarkisk organisasjonsmodell, og forankrer dette i sin empiri ved å trekke det frem som et uventet funn i sine undersøkelser. Vekten forfatterne legger på betydningen av basisegenskapene de presenterer, kan imidlertid forstås som at organiseringen ikke må kompromittere mulighetene for å etablere disse basisegenskapene.

2.3 Organisasjoner og læring.

For å beholde oversikten i strukturen av teoridelen, synes det fornuftig å minne om at teorien vedrørende team passer relativt godt inn i det elementet Jacobsen og Thorsvik

(2002) kaller for *Organisasjonsatferd og prosesser* i sin modell for sentrale elementer i organisasjoner. Likeledes er også dette kapittelet strukturelt sett å anse som en del av dette organisasjonselementet.

På 1990 tallet oppstod det en økende interesse for læring knyttet direkte til praksis i arbeidslivet. Illeris (2004) påpeker muligheten for at denne formen for læring, i kontrast til lærdom man får via utdanningsinstitusjoner og på kurs kanskje er bedre. Påstanden finner støtte i et av Whitmore (1998, s.34) sine poenger. Han kaller fenomenet en *pedagogisk lovmessighet*. Man tar til seg kunnskap ved å høre, men husker den nye kunnskapen bedre hvis man samtidig blir vist læringsobjektet. Hvis man i tillegg opplever fenomenet huskes den nye kunnskapen radikalt bedre.

Senge (1990) mente at det er viktig å forstå at læring er mer enn å ta til seg kunnskap. Forfatteren fremholder fem disipliner han mener må være til stede for å skape det han kaller en lærende organisasjon; personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring. Den femte disiplinen blir kalt *systemtenkning*, og utgjør det bærende elementet i prosessen med å utvikle en lærende organisasjon. Senge sitt poeng lå i at systemtenkningen viser oss hvordan alt henger sammen i strukturer, og minner oss på at en endring et sted får konsekvenser et annet sted i strukturen. Systemtenkning baserer seg på at virkeligheten således bør forstås sirkulært og ikke gjennom et lineært perspektiv, hvor årsak og virkning fremstår som kausalforklaringer.

Illeris (2004) mener at læring finner sted som en sosial prosess, gjennom diskusjoner, refleksjoner og utveksling av ideer og erfaringer. Følgelig er forskjellige faggrupper med ulik kompetanse med på å kunne skape fruktbare læringsmiljøer, selv om risikoen også er tilstede for fastlåste oppfatninger på bakgrunn av for store og tydelige skillelinjer. Denne holdningen til læring i arbeidslivet kan underbygge viktigheten av Katzenbach og Smith (1993) sin teamteori generelt og viktigheten av komplementær kompetanse spesielt. Læring i arbeidslivet forutsetter til en hvis grad også at arbeidsgiver gir utfordringer som oppfordrer til læring, og legger til rette for et læringsfremmende arbeidsmiljø. Således er det igjennom sosiale grupper og prosesser at læring skjer i arbeidslivet (Illeris 2004).

2.3.1 Former for læring

Illeris (2004) skiller mellom fire ulike former for læring:

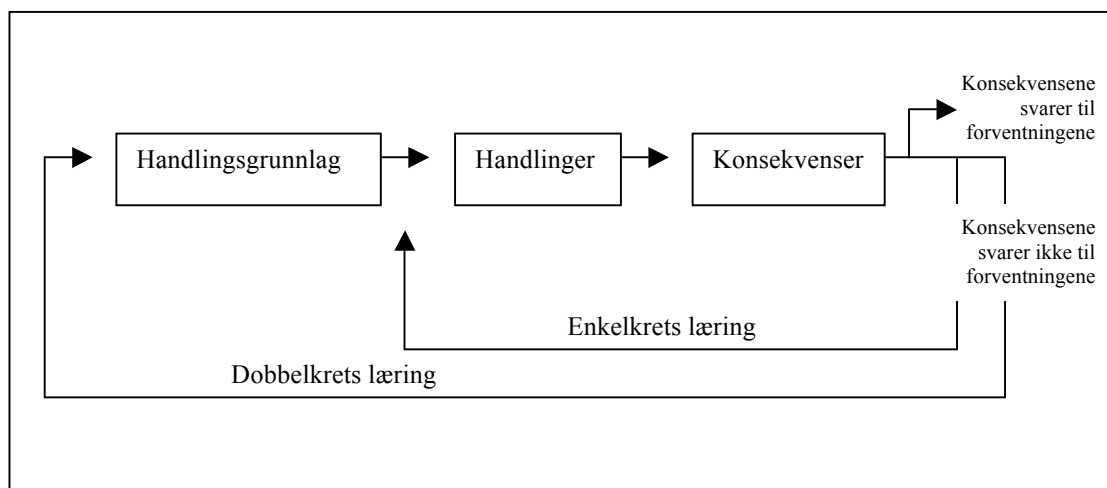
Kumulativ læring finner sted på en mekanisk måte. Den forutsetter ikke noen stor grad av forståelse, men sees på som en sammenkobling av en impuls og et læringsprodukt. Kumulativ læring er gjerne knyttet til spesielle situasjoner uten noen særlig grad av forståelse av læringsproduktet. Det gjør at det kan være vanskelig å forklare atferd på denne bakgrunn, eller å huske lærdommen i en annen kontekst enn den som var aktuell ved innlæringen.

Assimilativ læring foregår ved at man føyer noe til den lærdommen man allerede har. Eller sagt på en annen måte; en utvider de kognitive skjemaene man opererer etter. Assimilert kunnskap er gjerne lettere å hente frem, fordi den er knyttet til et skjema, eller det Senge (1990) kaller mentale modeller, og derigjennom har et slags ankerfeste som knytter kunnskapen sammen med annen relevant kunnskap. Skjema eller mentale modeller kan i denne sammenheng beskrives som tanker, verdier og oppfatninger som har en innbyrdes sammenheng.

Akkommodativ læring betegnes som overskridende. For å lære på denne måten må deler eller et helt skjema endres eller omstruktureres. Dette er en krevende øvelse og forutsetter en høy grad av motivasjon for å lykkes. Nye impulser, problemer eller utfordringer kan utgjøre en slik motivasjon, men akkommodativ læring er ikke noe som skjer hver dag, verken på jobb eller i privatlivet.

En *transformativ* læring er enda mer krevende enn akkommodativ læring, og kan kjennes som en krise, fordi impulsene og motivasjonen for å lære på denne måten er relativt sjelsettende. Flere skjemaer brytes ned og omstruktureres i en sammenhengende prosess. Resultater av en transformativ læring kan for eksempel være et nytt syn på livet, eller en radikalt endret grunnholdning.

Argyris og Schön (1996) legger vekt på at læring i organisasjoner gjerne finner sted ved at man oppdager og retter feil som er begått. De opererer med begrepene *enkeltkrets læring* (single-loop) og *dobbelkrets læring* (double-loop) som i og for seg kan sammenlignes med henholdsvis kumulativ- og assimilativ læring, og akkommodativ - og transformativ læring. Argyris og Schön (1996) ser for seg at når feil oppstår og kan rettes uten å forandre grunnlaget for handlinger, så finner enkeltkretslæring sted. Man har lært noe, men lærdommen passer inn i de skjemaene man opererer etter. Dersom man derimot må endre skjemaet, de grunnleggende faktorene som ligger til grunn for handlinger i en organisasjon, finner dobbelkretslæring sted.



Figur 3: Enkel - og dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1996, s. 68)

Levin og Klev (2002) peker ut eksplisitt- og implisitt kunnskap som to ulike former for læring. *Eksplisitt kunnskap* er i høy grad faktabasert og i liten grad kontekst avhengig. *Implisitt kunnskap* kalles også for taus kunnskap og er mer ferdighets- og intuitivt orientert samtidig som den betegner kunnskap som ikke er uttrykt eksplisitt. Mye taus kunnskap kan allikevel gjøres eksplisitt og mye litteratur rundt organisasjonsutvikling tar for seg denne kilden til kunnskapsproduksjon.

2.3.2 Kunnskapsspiralen – en modell

Nonaka og Takeuchi (1995) har laget en teoretisk tilnærming til kunnskapsproduksjon basert på overganger mellom nettopp implisitt - og eksplisitt kunnskap. Forfatterne tenker seg at man kan sette opp disse to dimensjonene skjematisk og betegne kunnskapsoverføringen som finner sted mellom dimensjonene slik det fremgår av skjemaet under:

Fra / Til	Taus kunnskap	Eksplisitt kunnskap
Taus kunnskap	<i>Sosialisering</i>	<i>Eksternalisering</i>
Eksplisitt kunnskap	<i>Internalisering</i>	<i>Kombinering</i>

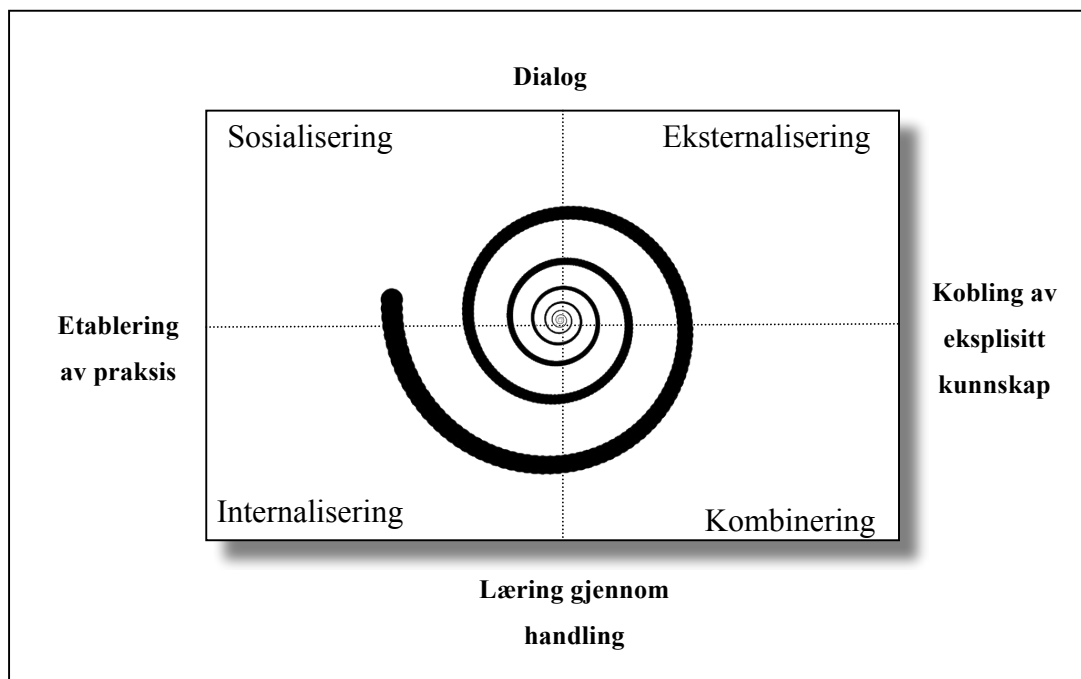
Tabell 2: Kunnskapsoverføringer (Nonaka og Takeuchi 1995, s.72)

Sosialisering er et velkjent begrep som brukes om læringsprosesser som gjerne finner sted ved at et nytt medlem skal innlemmes og lære kodene i en arbeidsgruppe. Sosialisering handler om å dele erfaring, uten at det blir lagt til grunn forklaringer og logikk for det som læres. Læringen finner sted ved at taus kunnskap hos *mentor* overføres til taus kunnskap hos *elev*. Sosialisering leder i følge Nonaka og Takeuchi (1995) til *sympatiserende* kunnskap.

Eksternalisering beskriver prosessen med å gjøre taus kunnskap om til eksplisitt kunnskap. Å begrepsfeste implisitt kunnskap kan være vanskelig, men som Nonaka og Takeuchi påpeker; viktig, fordi det ligger en stor kilde til ny kunnskap i denne ferdigheten. Eksternalisering er også kalt for *konseptualisering*.

Kombinering av eksplisitt kunnskap, gjøres ved å sammenholde kunnskap om et fenomen med kunnskap om et annet, eller ved å analysere samme fenomen gjennom to ulike teoretiske perspektiver. Dette er også en måte å skape kunnskap på. Kombinering kan skape en *systemisk* forståelse av ulike fenomener.

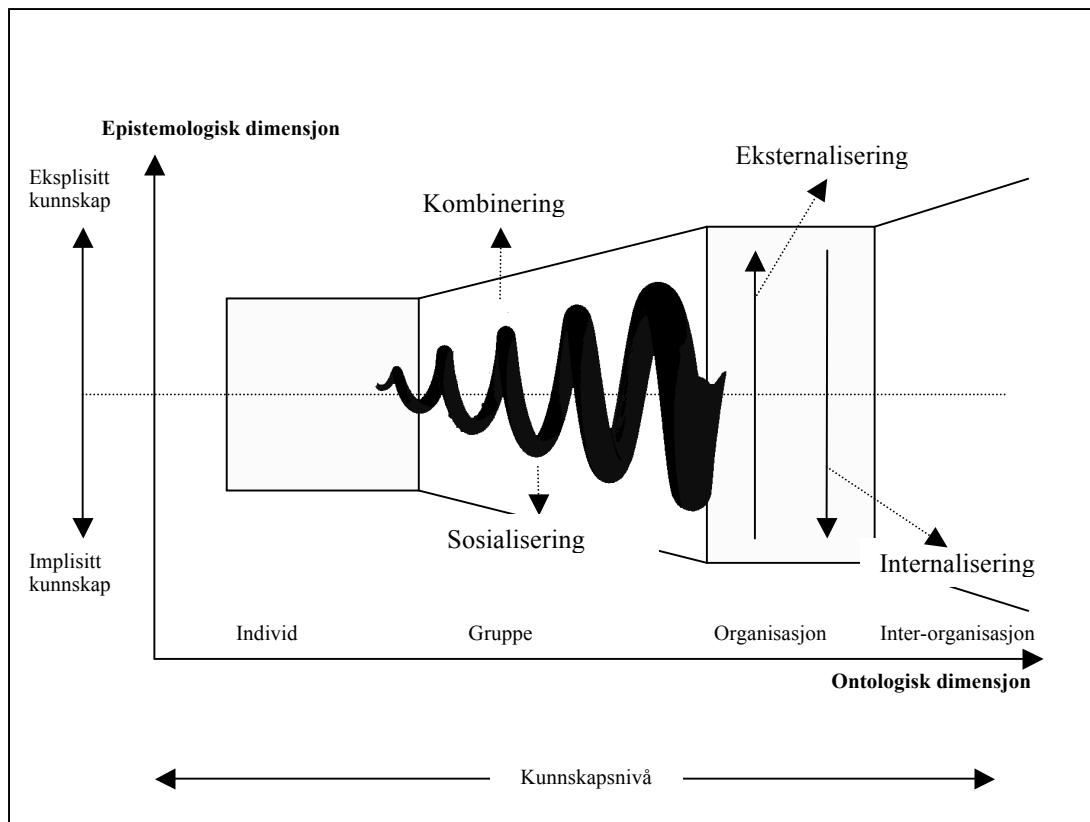
Internalisering betegner prosessen med å gjøre eksplisitt kunnskap til en integrert del av sin tause kunnskap eller sine ferdigheter. Å gå på skole innebærer å få presentert store mengder eksplisitt kunnskap. Denne gjøres implisitt ved at vi lærer teorien og tar den opp i oss og bruker den som en del av våre skjemaer. Internalisering leder mot en *operasjonell* forståelse og kan sies å gi handlingsrettet kunnskap.



Figur 4: Kunnskapsspiralen (Nonaka og Takeuchi 1995, s. 71)

I en organisasjonsmessig kontekst bruker Nonaka og Takeuchi (1995) en spiral mellom disse begrepene i modellen sin, for å antyde at gjennom sosialisering, eksternalisering, kombinering og deretter internalisering skapes og implementeres ny kunnskap i organisasjoner Dette er illustrert i figur 4. Figur 5 vises den samme prosessen, men her må man tenke seg at man ser figur 4 fra siden. Dette gir nye dimensjoner i bildet, samtidig som man ser prosessen tydeligere gjennom transformasjonene av kunnskap. Først mellom individer og inn i grupper, dernest fra gruppenivå og ut i en større grad av *globalisering* (Krogh, Ichijo og Nonaka 2000) slik at kunnskapen tilsiver hele organisasjonen, og kanskje eksporteres ut av organisasjonen. Aksene som rammer inn skjemaet viser til den ontologiske

dimensjonen, det tilstedeværende og den epistemologiske dimensjonen som stadig søker forankring i konseptualisert kunnskap.



Figur 5: Kunnskapsspiralen i en organisatorisk ramme (Nonaka og Takeuchi 1995, s. 73)

Læringsorienterte organisasjonsteoretikere kan sies å være fremtidsrettede i den forstand at de gjennom å ha fokus på stadig produksjon av ny kunnskap retter søkelyset mot organisasjonsutvikling som en naturlig, inkrementell og kontinuerlig pågående prosess, snarere en store revolusjonerende reformer eller omorganiseringer. Jacobsen (2004) tematiserer denne kontrasten gjennom to ulike stiliserte strategier. Den ene kalles strategi E⁵ og betegner en toppstyrt endring, hvor beslutning om endring blir tatt av få mennesker, gjerne ledere eller eiere. Denne strategien sees på som en rasjonell og lineær prosess og har preg av å være *transaksjonell* (Jacobsen 2004, s.193):

⁵ E står for "economic"

Utforming av visjon ⇒ Utforming av sentrale mål, deretter målbare og konkrete mål ⇒ Utvikling av strategier eller tiltak for å nå målene ⇒ Iverksetting av tiltak ⇒ kontroll og evaluering ⇒ Belønning

Strategi O⁶ assosieres imidlertid med *transformativ* organisasjonsutvikling og finner sted i tråd med læringsperspektiver. Strategien legger stor vekt på medvirkning fra dem det angår; menneskene organisasjonen består av (Ibid.). Flere organisasjonsteoretikere peker på at lærende organisasjoner er avhengige av individer som er lærende (Senge 1990, Haslebo og Nielsen 2006, Levin og Klev 2002).

Denne oppgaven har ikke til hensikt å belyse organisasjonsutvikling som sådan, men det synes riktig å peke på denne kontrasten overfor alternative strategier til læringsorienterte utviklingsmåter, fordi læring er en type organisasjonsutvikling (Jacobsen 2004).

⁶ O står for "organization"

3 Metodebeskrivelse

I dette kapittelet vil jeg gjennomgå de metodene jeg har brukt i prosessen med å skrive denne oppgaven. Generelt sett er en metode en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål (Grønmo 2004, s.27). Når det gjelder samfunnsvitenskaplig forskning angir metodene hvordan vi skal gå frem for å skape kunnskap og utvikle teori. I tillegg viser metodelæren til hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teoriene oppfyller de kravene til kvalitet og relevans som gjør at resultatene kan betegnes som vitenskapelige (Ibid.).

Samfunnsvitenskapen bygger på systematisk forskning om ulike forhold i samfunnet (..) og (..) består av de metodene som utvikles og utnyttes i denne forskningen, samt den kunnskapen og de teoriene som forskningen resulterer i. (Grønmo 2004, s. 3)

Samfunnsvitenskapen kan således forstås som et samspill mellom empirisk kunnskap og teoretisk forståelse, samt de metodene som brukes for å generere ny forståelse om forhold som undersøkes. I det følgende vil jeg gjøre rede for begrepene empiri og teori, og utdype samspillet mellom disse to variablene.

Empiri betegnes av Grønmo (2004,s.33) som *informasjon om faktiske forhold som er basert på sanseerfaring*. Empiri er altså erfaringsbasert informasjon, men i vitenskaplige studier kjennetegnes behandlingen av denne informasjonen ved at den foregår på en systematisk måte. Det er vanlig å betegne empiriske opplysninger som er samlet inn og registrert på en slik systematisk måte, for empiriske data. Disse dataene kan uttrykkes gjennom tekst, modeller eller bilder, og kalles da *kvalitative* data. Data som uttrykkes gjennom tall eller andre mengdetermer kalles *kvantitative*. Denne oppgaven er basert på kvalitative data.

Grønmo (2004) fremholder at samfunnsvitenskapelig teori er basert på refleksjon om samfunnsforhold. Samfunnsvitenskapelig teori defineres som *et system av begreper og relasjoner som står i et gjensidig forhold til hverandre, og som sammenfatter og ordner forutsetninger, antagelser og kunnskap om samfunnet* (Grønmo 2004, s. 34).

Begrepene utgjør grunnkomponentene i en teori og relasjonen mellom de ulike begrepene og de sammenhenger de beskriver er viktige for at teorien skal gi mening.

En teori kan være mer eller mindre empirisk forankret. Sagt på en annen måte kan den bygge på erfaringer knyttet til faktiske forhold som lar seg etterprøve ved empiriske undersøkelser, eller være mer abstrakt ved at den søker å forklare forhold som ikke så lett lar seg undersøke empirisk. Teori bør imidlertid bygge på rimelige og logiske forutsetninger og teoriens relevans og kvalitet hviler således på presisjonsnivå, grad av gyldighet og hvorvidt den gir et tilstrekkelig utfyllende bilde av forholdene som omtales (Ibid.).

En teori kan fremstilles som en del av en større sammenheng i form av omfattende tekster, eller være mer eksplisitt uttrykt ved hjelp av en *modell*. Modeller egner seg godt til å illustrere og formalisere en teori, fordi de representerer en forenklet fremstilling av forhold, begreper og relasjoner mellom disse. På denne måten kan teorien framstå mer eksplisitt og tilgjengelig. (Grønmo 2004)

Studier er vanlig å grovinndeles i deduktive og induktive forskningsopplegg. *Deduktive* opplegg er teoridrevne, i den forstand at de har et klart preg av å prøve ut allerede etablert teori. *Induktive* opplegg er empiridrevne og søker å etablere meningsdannelse i foreliggende empiriske data, fortolke og generere ny teori. Litt forenklet kan det sies som Grønmo (2005, s. 37) uttrykker det: Deduktive opplegg går fra teori til empiri, mens induktive opplegg går fra empiri til teori. Thagaard (1998) peker på *abduksjon*, som et illustrerende begrep overfor det dialektiske forholdet mellom empiri og teori. Abduktive opplegg har således sitt tyngdepunkt mellom etablert teori og empiribaserte fortolkninger (Ibid.).

Denne oppgaven har således et preg av å være deduktiv, ved at det brukes etablert viten som bakgrunn for vurderinger av de empiriske dataene som er samlet. Deler av oppgaven kan også fremstå som induktiv, fordi det presenteres forståelsesmodeller som viser empiriske sammenhenger uten at dette er forankret i etablert teori. Helhetlig, og særlig når det gjelder drøftning og tolkningsalternativer overfor sammenhenger

mellom de tre hovedelementene i problemstillingen, er oppgaven abduktivt utviklet. Det vil si at resultatene fremkommer på bakgrunn av et samspill mellom deduktive og induktive metoder.

3.1 Innledning

Samfunnsvitenskapen har i følge Grønmo (2004) tre hovedoppgaver: Den analytiske -, den kritiske - og den konstruktive oppgave.

Den *analytiske oppgave* innebærer å dele opp ulike typer samfunnsforhold for så å sette disse delene sammen i nye sammenhenger med nye perspektiver. Disse to prosessene kalles henholdsvis for dekontekstualisering og rekontekstualisering (Thagaard 1998). Ved en deduktiv tilnærming innebærer dette at man knytter begreper fra teori til disse dekontekstualiserte empiriske analyseenheter. Det er også mulig å rekontekstualisere enhetene induktivt, ved å sette empiriske faktorer sammen til meningsbærende koblinger og fremstillinger, som konstruerer nye sammenhenger. Grønmo (2004) peker på at også generelle samfunnsvitenskaplige begreper og teorier har en naturlig plass i denne kontekstualiseringsprosessen.

Den *kritisk oppgaven* innebærer å utfordre etablert viten, mønstre og ordninger i et gitt samfunn. I dette perspektivet ansees det som viktig at forskere forholder seg kritisk til hva som er samfunnskunnskap, hvordan denne er forankret og om det kan festes lit til metodene som har blitt brukt for å produsere denne kunnskapen.

Den *konstruktive oppgave*, henspiller på en særlig forpliktelse som ligger i det å initiere eller fremme bestemte eller bedre løsninger knyttet til sosial samhandling og samfunnsmessig organisering. Den konstruktive oppgave handler med andre ord om å gjøre samfunnskunnskap nyttig og anvendelig.

Kort sagt kan samfunnsvitenskapen bidra til å forstå, forkaste og forandre ulike forhold i samfunnet. (Grønmo 2004, s.12)

Min intensjon med oppgaven er å analysere forholdene som er trukket opp i problemstillingen. Men analysene vil bli utført med et kritisk perspektiv, i den hensikt å kunne tilvirke kunnskap som kan bidra til en klargjøring og kanskje en bedring av den aktuelle praksisen.

Jeg har valgt en problembeskrivelse som kan betegnes som multivariat. Det vil si at den peker på sammenhengen mellom flere begreper eller fenomener. Multivariate problemstilling gir flere *analyseenheter* (Grønmo 2004). Organisasjons elementer og funksjoner utgjør én type analyseelementer i denne sammenheng. Beskrivelser av team som arbeidsform utgjør et annet sett av analyseelementer. Læring, som en tredje type, sentrerer om handlinger i teamene og berører også handlinger i andre organisasjonselementer. Dette flerdimensjonelle formålet med oppgaven gir en del implikasjoner overfor metodevalgene jeg har gjort. I den videre redegjørelsen for hvordan jeg har designet undersøkelsen og hvordan jeg har arbeidet metodisk, vil jeg først gjøre rede for mitt valg av informanter og likedan hvilke dokumenter jeg har hentet rådata fra. Deretter vil jeg skissere hvordan jeg har foretatt analysene av datamaterialet. Til slutt i metodebeskrivelsen, vil jeg foreta en vurdering av oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.2 Utvalg

Datamaterialet jeg har brukt i denne oppgaven er basert på to ulike typer av kilder; kvalitative intervjuer av ledere tilknyttet en av mine undersøkelsesenheter, og et utvalg dokumenter som blant annet sier noe om organisasjonens formelle trekk. For at en undersøkelse av team skal gi mening, synes det åpenbart at undersøkelsesenheten definerer seg som et team. Dette har følgelig vært et avgjørende kriterium overfor utvelgelsen av undersøkelsesenheter. Jeg har videre valgt å henvende meg til ledere med operativt eller mer formelt lederansvar for de teamene jeg har valgt ut. Dette bunner i at ledere formodentlig har god mulighet for å se overordnet på teamets funksjon og struktur. Samtidig har ledere ofte større grad av kjennskap til incentiver og signaler fra andre nivåer i organisasjonen, enn for eksempel teammedlemmer har.

Jeg har ønsket å undersøke flere team, for å danne meg et bilde av om det finnes likhetstrekk i måtene teamene arbeider og er organisert på, utover den formelle strukturen som kan tilskrives den organisatoriske fellesplattformen de tilhører. I tillegg ønsket jeg å finne representanter for både korttidsinstitusjoner og langtidsinstitusjoner. Ut over disse forholdene har tilgjengelighetshensyn også spilt en rolle for mitt valg av undersøkelsesenheter. Jeg tilrettela intervjuene slik, at disse lot seg avvikle uten at jeg måtte bestille overnattingssted, for å få tidskabelen min til å gå opp.

På bakgrunn av disse utvalgskriteriene ble følgende team mine undersøkelsesenheter:

- Utredningsteamet ved avdeling Furukollen ved Agder ungdoms- og familiesenter.
Informanter: Miljøterapeut 1 og seksjonssjef.
- Kartleggingsteamet ved Klokkerhuset ved Skien ungdoms- og familiesenter.
Informanter: Ledende miljøterapeut og seksjonssjef.
- Et miljøteam ved Sandefjord ungdomssenter.
Informanter: Ledende miljøterapeut og enhetsleder.

Den omfangsmessige avgrensningen i mitt utvalg av informanter er basert på avveininger i forhold til tid jeg kunne bruke på undersøkelsen, målt mot hvilken antatte nytteverdi antallet informanter ville ha overfor det jeg ville undersøke. I denne avveiningen kom jeg frem til at tre undersøkelsesenheter, representert med to informanter hver, ville være tilstrekkelig for å etablere et sammenligningsgrunnlag. Samtidig ville flere informanter generert så store mengder data, at jeg ville hatt vanskeligheter med å klare å gjennomføre undersøkelsen innenfor tidsrommet jeg hadde til rådighet.

I løpet av analyseprosessen, ble jeg oppmerksom på at mine data fra intervjuene i for liten grad beskrev hvordan Bufetat var formelt organisert. Dette førte til en aktiv søken

etter basis informasjon som kunne bidra til å fylle disse hullene. Dette ble en deduktiv prosess. Begrepene jeg besluttet å bruke innebar at jeg trengte større grad av oversikt over formelle organisasjonsstrukturer, for å kunne foreta de sammenligninger jeg ønsket med hensyn til hvordan organiseringen påvirket de ulike teamprosessene og læring i organisasjonen. Dette førte til at jeg implementerte organisasjonskart og en eksplisitt hovedmålsetning fra organisasjonens nettportal i mine data. I tillegg fant jeg grunnlagsdokumentasjon i lovverk og forskrifter, samt noe litteratur, som i denne sammenheng blir for data å regne, siden disse er brukt som forankring eller utdyping av uttalelser fra mine informanter.

Kildene jeg har brukt i dokumentanalysen er:

BUFETAT. (05.11.2010). *Om oss*. Hentet fra

<http://www.bufetat.no/barnevern/institusjoner/> (Oppsøkt 11.03.2011)

BUFETAT. (u.å.) *Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir)*. Hentet fra

<http://www.bufetat.no/bufdir/> (Oppsøkt 10.03.2011)

BUFETAT. (01.03.2011). *Om oss*. Hentet fra

<http://www.bufetat.no/om/> (Oppsøkt 10.03.2011)

BUFETAT. (04.03.2011). *Om Bufdir*. Hentet fra

<http://www.bufetat.no/bufdir/om/> (Oppsøkt 10.03.2011)

BUFETAT. (2010). *Organisasjonskart for Bufetat region sør – alle enheter*. Hentet fra

http://www.bufetat.no/Documents/Intranett/Region%20s%C3%B8r/Kommunikasjon%20og%20informasjon/Informasjon/Organisasjonskart_for_region_sr/Region%20s%C3%B8r%20-%20alle%20enheter.pdf (Oppsøkt 10.03.2011)⁷

⁷ Den oppgitte lenken er ikke lenger funksjonell som lenke, etter oppdateringen som skjedde på nettportalen i mars 2011. Nettadressen fungerer imidlertid (03.04.2011)

Statistisk sentralbyrå. (15.12.10.). *Barnevernsinstitusjoner, 2009*. Hentet fra <http://www.ssb.no/barneverni/> (Oppsøkt 29.03.2011)

Barnevernsloven. (1992). *Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19920717-100.html>

Rettighetsforskriften. (2002). *Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barneverninstitusjon av 12. desember 2002 nr. 1594*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/bl/bl-20021212-1594.html>

Kvalitetsforskriften. (2008). *Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner av 10. juni 2008 nr. 580* Hentet fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/bl/bl-20080610-0580.html>

Godkjenningsforskriften. (2003). *Forskrift om godkjenning av private og kommunale institusjoner som skal benyttes for barn som plasseres utenfor hjemmet med hjemmel i barnevernloven av 27. Oktober 2003 nr. 1283* Hentet fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/bl/bl-20031027-1283.html>

Andreassen, Tore (2003); *Behandling av ungdommer i institusjon – Hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget

3.3 Datainnsamlingsmetoder

Tidlig i prosessen vurderte jeg ulike metoder for datainnsamling. Gruppeintervjuer og spørreskjema rettet mot alle teammedlemmene i undersøkelsesenheter, er noen av de metodene jeg vurderte, men tidlig valgte bort. Denne avgjørelsen ble truffet på samme bakgrunn som min avgrensning hva gjelder informanter. Jeg valgte å gjennomføre kvalitative intervjuer av lederfunksjoner og prioritere således deres perspektiver og dybdebeskrivelser av de forholdene jeg ville undersøke i teamene.

At intervjuene måte være av kvalitativ art, fremstod klart allerede fra starten av prosessen. Jeg ønsket dybdebeskrivelser, en oversikt over eksisterende strukturelle faktorer og en mulighet til å forske på enhetenes forankring av sin praksis. For å tilegne meg denne typen data utformet jeg en intervjuguide, som jeg i tråd med Thagaard (1998) sine beskrivelser vil karakterisere som delvis strukturert, med temainndelte, åpne spørsmål. Dette ble gjort for å gi informantene nok fleksibilitet til å kunne knytte spørsmålene mine til sine forutsetninger for å kunne gi gode beskrivelser overfor emnene som ble tatt opp. Intervjuguiden ble følgelig utarbeidet med det mål for øyet, at informasjonen den skulle generere ville gi svar overfor de ulike temaene; organisasjon, teamarbeid og læring. Samtidig ble det lagt vekt på å skape en åpen struktur for å tilrettelegge for svar som kunne kaste lys over helhetlige aspekter ved virksomheten.

Hvert av intervjuene ble innledet med en gjennomgang av hvordan dataene skulle brukes. Gitt et forholdsvis lite antall informanter fra tre navngitte institusjoner, var det vanskelig å anonymisere undersøkelsen. Informantene ble derfor forklart at utsagn ville kunne verifiseres og knyttes til dem. Alle ble derfor gitt mulighet til å reservere seg overfor spørsmål. Likedan ble informantene oppfordret til å ta kontakt i etterkant av intervjuene, hvis de hadde uttalt seg om forhold de ikke ønsket skulle gjengis i oppgaven. Ingen av informantene brukte disse mulighetene.

Alle intervjuene varte mellom halvannen og to timer, og det ble gjort lydopptak av samtalene, samtidig som jeg skrev notater. Opptakene av samtalene ble lagt inn i et lydbehandlingsprogram og senere sammenlignet med notatene i flere omganger.

Når det gjelder dokumentinnsamlingen jeg har foretatt, foregikk denne på mange måter inkrementelt, som et resultat av den abduktive formen det totale arbeidet fikk. Kildematerialet ble følgelig lagt til grunn etter hvert som jeg trengte forankring, eller utdyping av empiriske data. Rundt enkelte tema trengte jeg også andre og utdypende data for å tydeliggjøre sammenhenger eller relevans overfor begrepsvalgene jeg hadde foretatt. Etter hvert som analyseprosessen tok form supplerte jeg derfor det datamaterialet jeg allerede hadde med relevant informasjon fra ulike dokumenter.

Med noen unntak som er myntet på å forklare bestemte faktorer, er mine utvalgs kriterier overfor dokumentbruk basert på offentlig tilgjengelighet og bred informasjon, i den forstand at informasjonen er med på å formidle et helhetsbilde av organisasjonens struktur. Jeg har lagt vekt på å hente informasjon fra offentlige og sikre kilder eller, materiale publisert i rapport - eller bokform, med et anerkjent renommé.

3.4 Dataanalyse

Grønmo (2004) skiller kvalitative og kvantitative undersøkelsesopplegg fra hverandre ved å peke på at kvalitative undersøkelser baseres på analyttiske beskrivelser og fleksible tilnærminger, mens kvantitative undersøkelser bygger på statistiske generaliseringer og større grad av strukturert metodikk. Denne oppgaven er som nevnt en kvalitativ undersøkelse. Det som kjennetegner en dataanalyse i en kvalitativ undersøkelse er at den foregår som en pågående prosess som vanskelig lar seg skille ut som en egen fase i arbeidet. Grønmo (2004, s. 145) skriver at *analysen foregår hele tiden parallelt med datainnsamlingen*, men han fremholder at analysearbeidet blir en stadig mer dominerende del etter hvert som studien utvikles. På denne måten blir empiri og teori sammenfattet og tolket på et stadig høyere nivå etter som prosessen skrider frem (Ibid.).

Allerede ved utarbeidelsen av intervjuguiden, begynte deler av det analyttiske arbeidet. Teorien jeg ønsket å knytte til teamarbeidet, var allerede definert og avgrenset, slik at spørsmålene i intervjuguiden måtte innrettes mot å sammenligne enhetenes praksis med teorien jeg ønsket å belyse dette gjennom. Derfor var det nødvendig å planlegge mitt teoretiske utgangspunkt inn i spørsmålene, samtidig som jeg måtte forsøke å tilrettelegge dette aspektet slik at det ikke kom i veien for en naturlig redegjørelse fra den enkelte informant. Dette gjorde en forhåndsanalyse nødvendig, en refleksjonsprosess overfor hvordan teori og empiri kunne knyttes sammen i spørsmål og temaer. Teamdelen av intervjuet har følgelig et klart deduktivt preg, ved at

spørsmålene ble laget på bakgrunn av Katzenbach og Smith (1993) sin teori om team. Spørsmål omkring organisering og læring, var i større grad rettet mot å fange opp informantenes forståelse av disse fenomenene, på en mer åpen måte. Her ble valg av teori i større grad justert i etterkant av intervjuene, for å tilby gode vitenskapelige analyse- og tolkningsmodeller på de forholdene som ble omtalt. Disse delene har således mer abduktive trekk, som ytterligere synliggjøres ved at jeg supplerte min empiri med de omtalte dokumentene, etter at jeg hadde avklart hvilke teorier jeg ønsket å belyse organiseringen av teamene med.

Intervjuene var, slik Grønmo (2004) beskriver, preget av analytiske prosesser, ved at det stadig måtte tolkes og tas valg underveis. Disse tolkningene og valgene dreide seg om hva som måtte utdypes og hvilke svar som måtte begrenses for å unngå avsporing fra temaer eller området for undersøkelsen. Thagaard (1998) mener at selv om datainnsamlingsfasen også avkrever tolkningsprosesser og tidlige analyser, er det som nevnt vanlig å omtale analysen, som det som skjer etter at kontakten med informantene er over. Under vil jeg redegjøre for hvordan min analyse er utført i etterkant av intervjuene.

Kvale (2001) redegjør for de vanligste formene for analyse av data som er generert ved intervjuer. Forfatteren peker på meningsfortetning, -kategorisering, narrativ strukturering, tolkning og ad-hoc metoder. I min analyse har jeg brukt elementer fra alle disse metodene, med unntak av narrativ tilnærming. Rådataene jeg samlet fra de tre enhetene ble i første omgang dekontekstualisert ved at jeg gjennomførte en foreløpig koding av innholdet. Koding innebærer en klassifisering av ord og meningsenheter i materialet (Grønmo 2004). De kodede beskrivelsene ble deretter satt inn i det Thagaard (1998) kaller en *beskrivende matrise*, som sammenfattet det omfattende råmaterialet på en kortere og mer tematisk måte. Det er denne komprimeringen og presiseringen av meningsinnholdet som Kvale (2001) kaller meningsfortetning. Matrisen som samlet disse kodede meningsfortetningene, kan beskrives som en stor tabell, som gir plass til å systematisere meningsinnhold og sitater man ønsker å bruke videre. Slike matriser gir i følge Thagaard (1998) orden og oversikt over materialet.

Min undersøkelse har et temabasert preg. Den beskrivende matrisen gjør det enklere å knytte datamaterialet til de temaene som omtales, i tillegg til at dette danner sammenligningsgrunnlag på tvers av både informanter, undersøkelsesenheter og ulike tema. Men dette innebar også implikasjoner overfor kategoriseringen av mine data. Grønmo (2004, s 248) beskriver kategorier som en samling av fenomener med bestemte egenskaper. Prosessen med å etablere kategorier resulterer gjerne i begrepsdannelser som samordner fenomener på en slik måte at kategoriene benevner forhold med en større grad av generaliserbarhet, enn det den første kodingen gjør (Ibid.). Jeg fant det hensiktsmessig å forsøke å etablere kategorier som gjenspeilet min teori, og som kunne fungere som tydelige tematiske overskrifter i materialet. De sentrale poengene fra denne prosessen har følgelig blitt sortert etter hoveddimensjoner som typisk er utledet fra min teoriforankring. Under disse dimensjonene har jeg opprettet underkategorier som er basert på både teoretisk forankrede begreper og begreper fra datamaterialet. Gjennom denne kategoriseringsprosessen ble nye meningsfortetninger foretatt og ført opp i det Thagaard (1998) kaller en *tolkende matrise*. Følgelig gjenspeilet denne matrisen min teoriforankring bedre, og ledet således til større grad av begrepsmessig korrespondanse mellom empiri og teori.

Når det gjelder meningstolkningen av materialet, kan denne sies å ha foregått på en systematisk, men også systemisk måte. Materialet ble gjennomgått systematisk, ved at begreper fra teoriforankringen og meningsfortetninger fra datamaterialet ble gjennomgått planmessig og grundig. Det systemiske aspektet, ble ivaretatt ved at ulike faktorer og variabler ble holdt opp mot andre tilgrensende temaer og begreper, for å anskueliggjøre forhold i samspillet mellom de ulike delene i undersøkelsen. Konstruksjonen av kategorier og underkategorier, ga således flere sett av meningsenheter som jeg har forsøkt å trekke essenser ut i fra. Disse essensene er så holdt opp mot andre hovedpoenger og teori. Videre har jeg knyttet disse meningsenhetene til hovedområdene mine; organisering, teamarbeid og læring, som forskjellige helheter, og til slutt forsøkt å vise hvilken betydning tolkninger og del - essenser kan ha for den større helheten, som inkluderer alle disse områdene.

Underveis i disse prosessene har også ad-hoc metoder blitt brukt for å trenge ned i litt dypere lag av hva dataene kan fortelle om de sammenhengene jeg har ønsket å eksponere. Kvale (2001) beskriver ad-hoc metoder som et friere samspill mellom ulike teknikker, for å avdekke sammenhenger og strukturer i dataene. Det er særlig ved min fremgangsmåte overfor dokumentanalysen at ad-hoc metodikken kommer til syne. Jeg har også lett etter mønstre, likheter og forskjeller innad i teamene, mellom teamene og mellom data og teori. Videre har jeg søkt variabler i de ulike områdene, som kan belyse fenomener og faktorer i andre områder eller ved helheten. Det er denne refleksjonsprosessen som kan betegnes med ad-hoc begrepet i denne sammenheng.

Min analytiske fremgangsmåte kan dermed sies å ha foregått i flere trinn: En deskriptiv fase, hvor erfaringsnære data ble kodet og dekontekstualisert gjennom en beskrivende matrise. Andre trinn representerer en tolkende fase, hvor dataene ble mer erfaringsfjerne, og satt opp i en tolkende matrise. Den tolkende fasen gjorde sammenligninger på tvers av både empiri og teori enklere. Denne fremgangsmåten gjorde det også mulig å utvikle en *forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene og forskerens forståelse og faglige forankring* (Thagaard 1998, s. 159), som i denne sammenheng vil si min forståelse og faglige forankring.

Disse prosessene beveger seg altså ikke bare mellom empiri og teori, men er også et resultat av mine bakgrunnsforestillinger som forsker og aktør i den samme organisasjonen som jeg har hentet mine data fra. Dette har betydning for validitets- og reliabilitetsfaktorer ved oppgaven.

3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Kvale (2001, s.158) peker på validitet, reliabilitet og generaliserbarhet som *en hellig, vitenskapelig treenighet*. Begrepene peker mot at forskning må ha en etterrettelig forankring, i gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. I dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan sentrale aspekter av denne treenigheten forholder seg overfor innholdet og prosessene i oppgaven.

3.5.1 Validitet

Validitet innebærer at det skal være størst mulig grad av overensstemmelse mellom det man ønsker å måle og det man faktisk måler, (...) (Sverdrup (2002,s. 117).

Validitet betegner med andre ord dataenes relevans overfor problemstillingen som skal belyses. I kvalitative studier blir det imidlertid vanskeligere, enn tilfellet er ved kvantitative studier, å måle problemstillinger på en eksakt måte. Allikevel blir det viktig å basere undersøkelsen på metoder og data som er relevante for problemstillingen. Grønmo (2004) peker på at validitet således er et uttrykk for hvor godt datamaterialet svarer på de intensjonene forskeren har for undersøkelsesopplegget. Dette for at forskningsresultatene skal kunne oppfattes som gyldig kunnskap.

Ved kvalitative studier er det vanlig å foreta validitetsvurderingen ut i fra kriterier som egner seg for det karakteristiske ved disse studiene. Grønmo (2004) peker på tre slike kriterier: Kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Det er disse kriteriene jeg legger til grunn for min drøftning av validitet i denne oppgaven. I tillegg vil jeg bringe inn momenter som peker på typiske valideringsfelleskap. Et valideringsfelleskap viser til aktører som kan bidra i valideringsprosessen, ved å delta i vurderinger av data og tolkninger av disse. Kvale (2001) deler dette begrepet i tre typiske former: Valideringsfelleskap med; informantene, studiens allmenne publikum og det teoretiske miljøet.

Kompetansevaliditet omhandler forskerens kunnskap og evne overfor innsamling, forståelse, tolkning og formidling av de ulike delene og prosessene som det vitenskapelige arbeidet består i. En kompetansevalidering av denne oppgaven består med andre ord i å vurdere min beskaffenhet som forsker og som forsker på dette gitte emnet. Min bakgrunn som forsker er utelukkende basert på den metodelæring og faglige opplæring og trening jeg har fått igjennom å delta ved studiet; *Mastergrad i ledelse, med spesialisering i personalledelse og kompetanseutvikling*. Dette gir imidlertid tilgang på veiledningskompetanse, litteratur og oppdateringer overfor både

metodefaglige sider av å forske, samt spesialiserte fagområder som favnes av studiet og instituttet jeg er tilknyttet. Disse faktorene sorterer under det Kvale (2001) kaller valideringsfelleskap gjennom det teoretiske miljøet. Dette har gjennom veiledning også gitt et viktig bidrag til den kommunikative validiteten, som Grønmo (2004) peker ut som viktig.

Når det gjelder fagområdet jeg vil rette disse metodiske og organisasjonsfaglige ressursene mot; barnevernsfaget, har jeg større grad av både erfaring og kunnskap. Jeg er utdannet som sosionom, og har siden 1998, jobbet som miljøterapeut, teamleder, nestleder, enhetsleder og seksjonssjef i det som i perioden fra 1998 til 2011 har utviklet seg fra å være fylkeskommunalt barnevern til statelig barnevern. Dette har gitt meg kjennskap til feltet, både faglig og fra et bredt spekter av perspektiver som inneholder ulike funksjoner i organisasjonen. Per i dag er jeg seksjonssjef med faglig og administrativt ansvar for to avdelinger som er teamorganisert, og som har ansatt en ledende miljøterapeut på hver av disse avdelingene som fungerende teamledere. Dette gir en del muligheter til å utdype, forklare og tolke utsagn fra mine informanter, men det skaper også en mulighet for projeksjoner. Det finnes risiko for at jeg kan komme til å tolke utsagn fra informanter på bakgrunn av hva jeg har ment eller erfart, og således overse at informasjonen jeg har fått egentlig er forskjellig fra min referanseramme som tolker av budskapet. Jeg har vært spesielt aktpågiven i forhold til denne faren, og grundig drøftet ulike temaer med mine veiledere som har utgjort et valideringsfelleskap i denne sammenheng. Et annet moment ved min kompetanse som har virket tveegget, er at det har vært vanskelig å begrense omfang av enkelte beskrivelser. Dette bunner i at det blir vanskelig å etterlate setninger som kan være presise overfor oppgavens tema, men virke upresise overfor organisasjonsmessige forhold. Slike sammenhenger ville kanskje ikke utenforstående forskere verken oppdaget eller brydd seg om. Jeg har imidlertid hatt behov for at det jeg skriver har legitimitet som studie, men også som en intern beskrivelse av organisasjonen. Selv ubetydelige upresisiteter fra en forsker som arbeider innenfor det aktuelle feltet, ville fort gitt grunn til skepsis overfor også presise og velfunderte funn.

Både Grønmo (2004), Thagaard (1998) og Kvale (2001) peker på at det er viktig at forskeren har kunnskap om feltet, som det skal forskes på. Valideringsfellesskapet eller den kommunikative valideringen, i form av dialog med Atle Svendal og Ivar Amundsen som har vært mine veiledere gjennom oppgaven, har gitt meg trygghet på at fordelene ved å stå relativt nær det jeg har undersøkt, har gitt flere fordeler enn bakdeler, i forhold til dataenes kvalitet.

Jeg har vært inne på at veiledning må ansees som en del av den *kommunikative valideringen* av oppgaven. Selve intervjuprosessen kan også betegnes som en del av den kommunikative valideringen, da disse prosessene også bar preg av dialog og diskusjon om forståelse og tolkning av materialet. Dette kalles også aktørvalidering, og er en svært vanlig form for gyldiggjøring av material tilknyttet et kvalitativt studie (Grønmo 2004). Styrken i disse prosessene, har ligget i å få klarhet rundt ulike budskap av senderen selv. Den valideringsmessige svakheten i oppgaven, ligger i at tolkningene og analysen min ikke har vært diskutert med mine informanter i etterkant av intervjuene. Grunnen til at dette ikke er gjort, ligger i at informantene måtte satt av mye tid, for å tilegne seg teoretisk kunnskap, for å ha forutsetninger for å vurdere mange av mine tolkninger. Dette vurderte jeg som utidig å skulle be om, fra frivillige informanter.

Pragmatisk validitet viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger (Grønmo 2003, s. 236). Denne formen for validering, kan derfor sees i sammenheng med samfunnsvitenskapens konstruktive oppgave. Sagt med andre ord vurderes validiteten å være høy hvis studien representerer et godt handlingsgrunnlag. Det er få områder i studien som er lagt opp i den hensikt å skulle fremskaffe et handlingsgrunnlag for endring av dagens praksis. Like fullt fremkommer det resultater som vil kunne ha handlingsrettede implikasjoner. Dette kan eksemplifiseres gjennom to forhold: Organisasjonen kan på bakgrunn av mine funn velge å arbeide mot en renere organisasjonsprofil, med større grad av samsvar mellom koordineringsformer, sentrale element og organisasjonskonfigurasjon. Mine konklusjoner er imidlertid ikke mer pragmatiske enn at de antyder et spenningsforhold mellom team som arbeidsform, og en del organisasjonsmessige

strukturer. En eventuell handlingsrettet oppfølging av disse funnene, ville kanskje vært å granske dette målrettet gjennom en ny studie. Et annet funn, som kanskje ville kunne ha større pragmatisk verdi, er å eksplisittgjøre og videreutvikle læringsmodellene som jeg har knyttet til det jeg gjennom resultatbeskrivelsen refererer til som Team-metoden. Dette ville kanskje kunne være nyttig for kunnskapsproduksjonen i hele organisasjonen, og i tillegg gjort metodebegrepet i enhetene mer i samsvar med de faktiske fremgangsmåtene som benyttes i arbeidet. Det er imidlertid knyttet barrierer til dette også, ved at regelverk i forskriftsform⁸ regulerer noe av forståelsen Bufetat enhetene legger til grunn for metodebegrepet.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet innebærer at data er pålitelige, og har å gjøre med datas nøyaktighet (Sverdrup (2002,s. 117).

Det er vanlig å differensiere reliabilitet med begrepene stabilitet og ekvivalens (Grønmo 2004). Stabilitet betegner i hvilken grad det er samsvar mellom data som er samlet ved hjelp av samme metode, om samme fenomen, men på ulike tidspunkter. Ekvivalens beskriver samsvaret mellom to uavhengige datainnsamlinger, som er gjort etter samme undersøkelsesopplegg, men på like tidspunkt. Innenfor kvantitativ forskning er det utarbeidet metoder for å teste stabilitet og ekvivalens. Min studie er basert på et kvalitativt design, og er i praksis ekskludert fra muligheten for å utføre noen av de etablerte kvantitative testene med hensyn til reliabilitet (Ibid.).

Det jeg har foretatt meg for å sikre størst mulig grad av stabilitet i min oppgave er det Grønmo (2004, s.229) beskriver som en *kritisk gjennomgang av samme datamateriale på ulike tidspunkt*. Dette har latt seg gjøre relativt tett på kildematerialet i sin originale form, fordi jeg har gjort opptak av intervjuene og derfor har kunnet høre intervjuene flere ganger. For i størst mulig grad å nullstille egne opplevelser og forestillinger, har jeg latt materiale ligge urørt en tid, før hver gjennomhøring. Det samme har jeg gjort i

⁸ Jfr.: § 2 i Kvalitetsforskriften. (2008). *Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner av 10. juni 2008 nr. 580*

forhold til notater fra intervjuene. I prosessen med å trenge stadig dypere ned i tolkninger av datamaterialets substansielle innhold, har jeg brukt samme repeterende metodikk, gjennom flere analyttiske prosesser. Jeg har også vendt tilbake til råmaterialet for å dobbel og trippelsjekke innholdet mot mine tolkninger.

Når det gjelder undersøkelsens ekvivalens, har jeg hatt rammebetingelser, som presumptivt svekker reliabiliteten, ved at jeg har stått alene om tolkningen av mine rådata. Jeg har imidlertid drøftet mange av resonnementene og tolkningene av de foreliggende data, med mine veiledere. Dette gjelder i særlig grad tolkninger jeg har vært usikker på, eller som kan vekke kontroversialitet. Det er imidlertid ikke til å komme forbi, at det ikke er andre enn meg som har sett eller hørt mine rådata. Dette har jeg forsøkt å veie opp, ved å sammenligne svar fra to informanter ved hver enkelt enhet, samt informanter fra de andre enhetene, for å undersøke om mine tolkninger viser et logisk samsvar, med det informantene formidler. Dette gir formodentlig oppgaven det Grønmo (2004) refererer til som *intern konsistens*; at de forskjellige dataelementene er plausible og rimelige, sett i forhold til datamaterialet som helhet.

Min egen erfaring og arbeidssituasjon i Bufetat, gjør også at jeg har kunnet bruke mine team, mine erfaringer og tolkninger av prosesser knyttet til både organisasjon og avdelinger som et slags personlig mål for ekstern ekvivalens. Det må imidlertid anføres at den presumptive faren for at denne erfaringen farger mine tolkninger av råmaterialet, vanskeliggjør bruken av dette som ekstern ekvivalens, i vitenskapelig forstand. Thagaard (1998, s.203) viser til denne doble funksjonen ved å peke på at forskere med kjennskap til miljøet som studeres, har et fortrinn med hensyn til forståelse av fenomenene som studeres. Samtidig mener hun at det finnes en viss fare for at forskeren *overser det som er forskjellig fra egne erfaringer*. Det har imidlertid vært nyttig for meg å bruke denne referanserammen, som en slags kontroll av funnene jeg har gjort, for i størst mulig grad å sikre at det jeg beskriver er etterrettelig og reliabelt.

3.5.3 Generaliserbarhet

Når det gjelder studiets generaliserbarhet, synes det viktig å gjøre noen distinksjoner. Kvale (2001) skiller mellom positivistiske visjoner om å kunne gjøre vitenskaplige arbeider universalt gyldige, og humanistiske betraktninger som går mer i retning av kontekstualisering. Det kan i denne sammenheng kanskje være fruktbart å knytte an begrepet generaliserbarhet til konteksten som avgrenses av problemstillingens overskrift: Teamorganisering av tiltak for ungdommer i Bufetat. Når denne konteksten legges til grunn, vil jeg tro at det er mye som taler for at oppgaven kan ha verdi for andre enheter med lignende kontekst. For det første er teamteorien som enhetene blir vurdert på bakgrunn av, resultatet av en stor og kjent studie, hvis konklusjoner ansees som klassiske i organisasjonsfaglig forstand. Denne sammenligningen vil jeg vurdere som nyttig også overfor andre team i Bufetat. For det andre er tendensene jeg peker på gjennom organisasjonsanalysen som er gjort med utgangspunkt i Mintzbergs teorier, basert på større grad av teoretisk forankring, og er videre mer strukturbeskrivende, enn Fafo rapporten; *Det nye barnevernbyråkratiet*, som jeg refererte til i innledningen av oppgaven. Følgelig vil jeg anse oppgaven som et nyttig kvalitativt supplement til forståelsen av de tendensene som presenteres her. Når det gjelder læringsaspektet ved studien, håper jeg at mine konklusjoner kan ha pragmatisk verdi, overfor kunnskapsproduksjonen i Bufetat. Jeg tror resultatene som vises kan bidra til økt fokus på kunnskapseksternalisering, og kanskje også verdsettelsen av dette perspektivet som et supplement til organisasjonens arbeid for internalisering av ekstern evidensbasert og faglig anerkjent kunnskap.

4 Resultatbeskrivelse, drøftning og tolkning

Jeg vil begynne resultatkapittelet med å skissere hvordan Bufetat er organisert og hvordan undersøkelsesenheter mine er knyttet til organisasjon. Jeg vil også drøfte særtrekk ved disse strukturene og bruke Mintzbergs (1979, 1983) organisasjonsteori som bakteppe for drøftelsene. Deretter vil jeg belyse og diskutere enhetenes arbeidsform gjennom å bruke Katzenbach og Smith (1993) sin teori om basisegenskaper i team, før jeg redegjør for noen særtrekk ved læringsprosesser i organisasjonen og drøfter dette mot et utvalg anerkjente læringsteorier. Nonaka og Takeuchi (1995), Argyris og Schön (1978, 1996) og Illeris (2004) er sentrale teoretikere i denne drøftingen. Til slutt vil jeg belyse noen aspekter knyttet til relasjoner mellom organisering, arbeidsform og læring.

4.1 Organisering

Felles for alle mine undersøkelsesenheter er at de inngår i Bufetat region sør sin tiltaksvifte. Følgelig er det Bufetat som organisasjon jeg sikter til når jeg omtaler sammenhenger eller tilknytninger som *fjernkontekstuelle*, eller bruker betegnelsen *organisasjonsperspektiv*. Begrepet *nærkontekstuelle* sammenhenger beskriver her forhold ved den enkelte institusjon som teamene tilhører. Jeg har delt opp materialet i to separate kapitler som tar for seg henholdsvis organisasjonstilknytning (Jfr. kapittel 4.1.1) og deretter de lokale forholdene ved enhetene jeg har undersøkt (Jfr. kapittel 4.1.2). I det siste underkapittelet drøfter jeg hvordan ulike særtrekk ved organiseringen kan forstås som strategier får å nå organisasjonens hovedmål (Jfr. kapittel 4.1.3).

4.1.1 Bufetat; et divisjonalisert maskinbyråkrati

Bufetat sorterer under Barne-, familie- og inkluderingsdepartementet og styres gjennom Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (Bufdir) og fem statelige regioner som ledes av regionskontorer med interne funksjoner knyttet til ulike fagområder.

Forholdet mellom direktoratet og regionene beskrives slik på Bufetats nettportal⁹:
Bufdir følger opp Bufetats virksomhet på landsbasis med styring, støtte og veiledning til regionene. I tillegg til funksjonsdeling av fagområder er regionene inndelt i opptaksområder som koordineres gjennom Fagteamkontorer. Den formelle strukturen er grovt gjengitt i organisasjonskartet som er skissert i begynnelsen av kapittel 4.1.1.2.

4.1.1.1 Er Bufetat et profesjonelt byråkrati?

En del ytre kjennetegn ved Bufetat peker mot at organisasjonen er det Mintzberg ville kalt et profesjonelt byråkrati. Den operative kjerne er generelt høyt utdannet og det er lagt føringer for rekrutteringsarbeidet som nettopp sikrer utdanningsnivået ved de ulike enhetene som jobber direkte med målgruppene til Bufetat. Mine informanter henviser til Bufetats kvalitetskrav, når de forteller om denne kompetansekodeksen. De oppgir at en operativ enhet i en barnevernsinstitusjon må ha en personalgruppe hvor minimum 50% har en grunnutdanning, som innebærer sosial - eller barnevernsfaglig skolering av minimum treårig varighet. Samtidig understrekes det at utdanningene må være på høyskolenivå. Utdanningsnivået og det faglige innholdet av utdanningene gjenspeiler således at kompetansen organisasjonen ønsker å sikre seg, til en hvis grad er standardisert allerede ved rekruttering av personell.

Omgivelsene Bufetat opererer i er relativt komplekse men allikevel overveiende stabile, i den forstand at forekomstene av plassering ved institusjon på landsbasis er relativt jevne og forutsigbare¹⁰. Alt dette er særpreg som isolert sett taler for at Bufetat passer godt inn i Mintzbergs profesjonelle byråkrati. I kapitlene som følger vil jeg drøfte forhold som aktualiserer andre organisasjonsformer. Dette vil jeg gjøre ved blant annet å nyansere førsteinntrykket av koordineringsmekanismene og ved å vise andre måter å forstå disse standardiseringsprosessene på. Videre vil jeg peke på

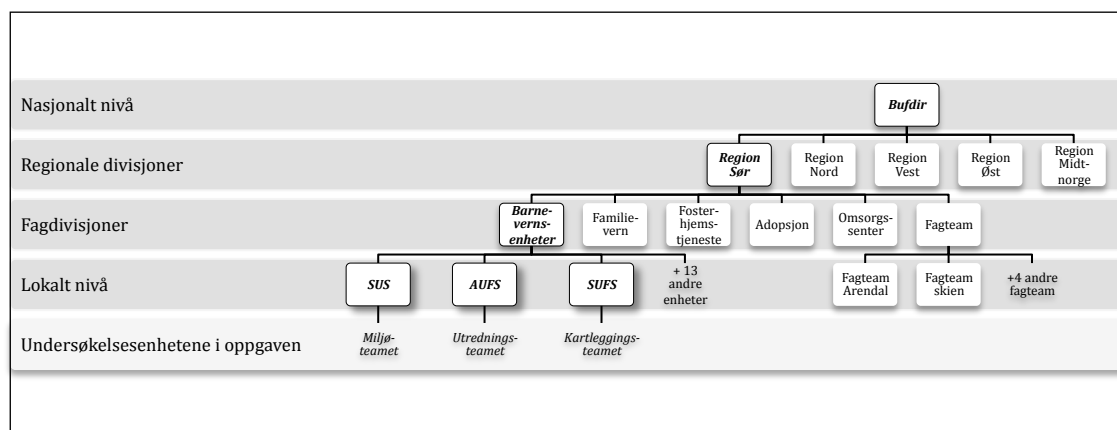
⁹ BUFETAT. (u.å.) *Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir)*. Hentet fra <http://www.bufetat.no/bufdir/> (Oppsøkt 10.03.2011)

¹⁰ Jfr. Statistisk sentralbyrå. (15.12.10.). *Barnevernsinstitusjoner, 2009*. Hentet fra <http://www.ssb.no/barneverni/> (Oppsøkt 29.03.2011)

hvilken rolle andre strukturelle elementer i organisasjonen later til å ha og hvordan disse aktualiserer en nyansert forståelse av hva slags organisasjonsform Bufetat har.

4.1.1.2 Bufetat i et divisjonalisert perspektiv

Bufetat bærer preg av å være divisjonalisert gjennom to hoveddimensjoner: En dimensjon følger geografiske områder og er svært tydelig på det nasjonale nivået gjennom de regionale inndelingene. Den andre dimensjonen følger ulike fagområder og springer ut fra hvert enkelt regionskontor, men med faglig korresponderende teknostrukturer og støttestrukturer på direktorat nivå.



Figur 6: Organisasjonsoversikt – Bufetat, med vekt på linjen som er relevant for oppgavens undersøkelsesenheter

Begge disse dimensjonene, den faglige og den geografiske, lar seg gjenkjenne også på det lokale nivået, der barnevernsenheterne er delt inn i ulike institusjoner etter både geografiske og faglige kriterier.

Mintzbergs tese om at standardisering gjennom output, eller resultatenheter, er den vanlige koordineringsformen i en divisjonalisert organisasjon synes å ha relevans overfor Bufetat og styrker således det divisjonaliserte inntrykket. Mine informanter gir eksempelvis entydige uttrykk for at Bufetat tillegger kvalitetsarbeid høy verdi og prioritet. Dette gjør at resultatenhetene i stadig større utstrekning standardiseres

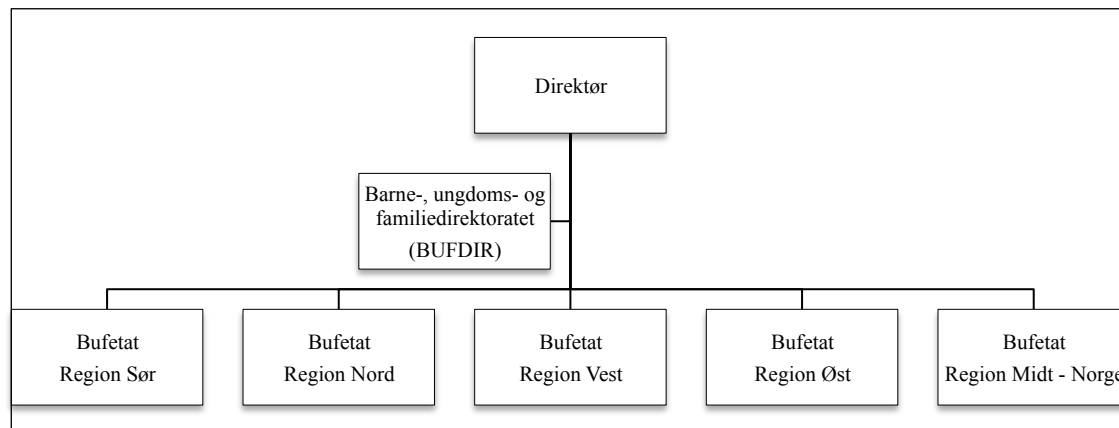
gjennom å sikre like eller likeverdige tjenester uavhengig av geografiske faktorer. Alle informantene forteller om treleddede kvalitetssikringssystemer i forbindelse med blant annet utskrivingsrapporter. Disse er en vesentlig faktor i enhetenes output og er således et eksempel på standardisering av resultatenheter. Begrepet treleddet kvalitetssikring brukes av mine informanter også om andre forhold som kan knyttes til tjenesten Bufetat leverer og begrepet brukes ved alle tre enheter i samme typer kontekst. Handlingsplaner og revisjoner av slike, samt ulike typer rapporteringer er typiske objekter for denne kvalitetssikringen. Likheten i begrepsbruken og den treleddete kvalitetssikringens substansielle innhold tolkes som at begrepet er en del av en felles terminologi som har sitt utspring høyere opp i organisasjonen, og støtter således inntrykket av at Bufetat søker å standardisere output elementer av tjenesten.

Mange produksjonsenheter gir en horisontalt bred organisasjon. Ser man organisasjonen i et divisjonalisert perspektiv er det vertikale omfanget tildels utypisk med hensyn til antall ledd. Likevel synes bredden i organisasjonen å nødvendiggjøre den vertikale høyden for at ikke kontrollspennet i mellomlederleddet blir for stort. At dette er nødvendig gjenspeiler mellomledernivåets relativt viktige posisjon i organisasjonen og ved tilvirkning av de tjenestene Bufetat leverer. En sterk og påvirkningsdyktig mellomledelse er også et av de klareste kjennetegnene på en divisjonalisert organisasjon, men dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 4.1.2, som omhandler det lokale leddet av organisasjonen.

4.1.1.3 Bufetat i et maskinbyråkratisk perspektiv

Det geografiske hierarkiet organisasjonen opererer med er delt i fire nivåer: Nasjonalt nivå (Bufdir), Regionsnivå (Regionskontorene), opptaksområder (fagteam) og det lokale nivå hvor den enkelte institusjon eller enhet befinner seg. På regionsnivå er det seks ulike fagdivisjoner i region sør, hvor 16 institusjoner med ungdommer som målgruppe er underordnet divisjonen Barnevernsenheter. Ved å dele opp grovstrukturen som er gjengitt over, og se nærmere på hvordan de ulike nivåene er organisert, er det tydelig at stabsfunksjoner har en sentral plass i Bufetats strukturer, på

alle nivåer. Stabens funksjoner peker klart i retning av å ha flere teknologiske trekk, i tillegg til å ha typiske støttefunksjoner.



Figur 7: Organisasjonskart – Bufetat, nasjonalt nivå¹¹

Organisasjonskartet som gjengis i figur 7 viser at direktoratet er satt i en slags stabfunksjon under toppledelsen som består av en direktør. Direktoratet framstår imidlertid som en relativt stor organisasjon i seg selv¹², med flere avdelinger og seksjoner. I denne sammenheng legges imidlertid organisasjonskartet som gjengis i figur 7 til grunn. Her fremstilles hele direktoratet som en type stabfunksjon overfor linjen mellom regionskontorene og direktøren. To avdelinger i Bufdir har ansvar for henholdsvis administrasjon og økonomi, og må følgelig sies å tilhøre organisasjonsgrupperingen som Mintzberg kaller støttestruktur. De tre andre avdelingene har alle typisk fagrelaterede oppgaver og må derfor anees for å være en del av organisasjonens teknostruktur. At Bufdir betegnes som det øverste organet i Bufetat, men fremstår som stabfunksjon på organisasjonskartet til Bufetat, peker i retning av at vi har med en svært sterk nasjonalovergripende tekno - og støttestruktur å gjøre. Dette taler for at organisasjonen har et klassisk trekk av å være et maskinbyråkrati. Denne konstellasjonen kan belyses med et eksempel fra en av mine undersøkelsesenheter: Ved SUS fortalte begge informantene om Kvalitetsteamet¹³, som ble beskrevet som en nasjonal ekspertgruppe på direktoratsnivå, hvis formål var å

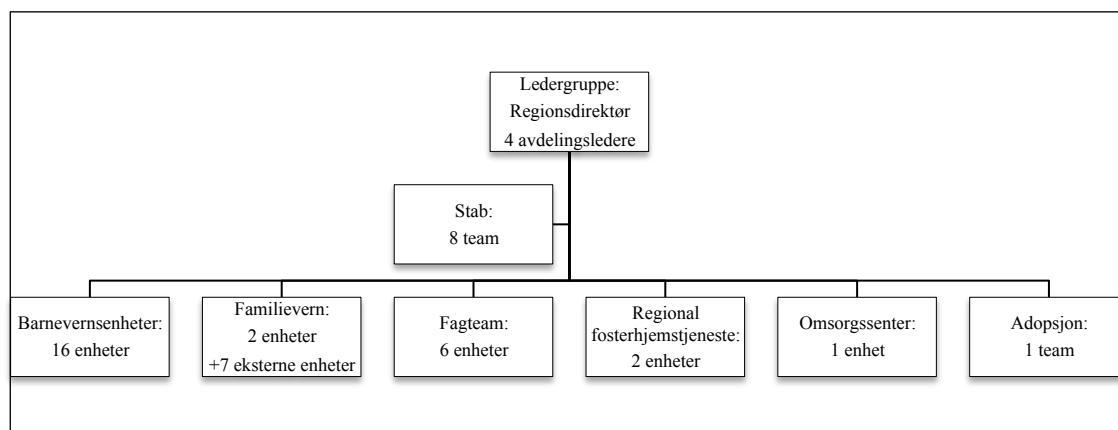
¹¹ BUFETAT. (01.03.2011). *Om oss*. Hentet fra <http://www.bufetat.no/om/> (Oppsøkt 10.03.2011)

¹² BUFETAT. (04.03.2011). *Om Bufdir*. Hentet fra <http://www.bufetat.no/bufdir/om/> (Oppsøkt 10.03.2011)

¹³ I kapittel 4.1.2.4 blir funksjonen til Kvalitetsteamet utdypet

følge opp SUS og fire andre institusjoner på landsbasis, og kvalitetssikre at enhetene jobbet slik en bestemt metode foreskrev. Teammedlemmene ved SUS var med på den ukentlige telefonveiledning med en representant fra Kvalitetsteamet i direktoratet. Dette underbygger inntrykket av at Bufdir, som er et element fra toppen av organisasjonshierarkiet, også fungerer som en del av den lokale teknostrukturen.

På regionsnivå er organisasjonskartet litt annerledes innrettet.



Figur 8: Organisasjonskart – Bufetat, region sør¹⁴

Topplederen består av direktøren og fire avdelingsledere, som leder 6 avdelinger. Stabsfunksjonen er imidlertid sterk og relativt omfattende også på dette nivået. Og som på nasjonalt nivå er teknostrukturen relativt synlig i funksjonene en del av teamene i staben har. Selv om lederstrukturen er designet uten tydelig vekt på mellomledernivået, men snarere lik en teamstruktur, er trekk fra maskinbyråkratiet nokså synlig også her, gitt den sterke vekten på teknologiaspektet i staben. Et forhold som flere av informantene opplyste om kan illustrere dette trekket: Et av de åtte teamene som er tegnet inn i organisasjonskartets stab (jfr. figur 8) er kalt; *Team for godkjenning og forvaltning*. Dette teamet har befattning med de enkelte enhetene ved godkjenning og ettergodkjenning av institusjonene etter kvalitetskrav som er satt ved

¹⁴ BUFETAT. (2010). *Organisasjonskart for Bufetat region sør – alle enheter*. Hentet fra http://www.bufetat.no/Documents/Intranett/Region%20s%C3%B8r/Kommunikasjon%20og%20informasjon/Informasjon/Organisasjonskart_for_region_sr/Region%20s%C3%B8r%20-%20alle%20enheter.pdf (Oppsøkt 10.03.2011)

forskrift¹⁵ og ytterligere bearbeidet og operasjonalisert av Bufdir. Alle barnevernsenheter må ha slik godkjenningen for å kunne drive innenfor denne virksomheten. Ettergodkjenningen innebærer en form for kontroll av den opprinnelige godkjenningen og foregår med faste intervaller. I følge informanter fra alle undersøkelsesenhetene fører slike godkjenningsprosesser til dannelsen av prestasjonsmål ved enhetene. Dette kan tolkes som et uttrykk for at også regionskontoret har funksjoner som lokalt har preg av å være en del av teknostrukturen, som har en svært sentral posisjon i maskinbyråkratiske organisasjoner.

Ser vi organisasjonen under ett er den administrative strukturen i organisasjonen, fra toppledelse til ulike nivåer av mellomledelse, relativt ensartet. De forskjellige delene av den administrative organisasjonsstrukturen avspeiler en felles begrepsplattform, som tilskriver de ulike posisjonene formell autoritet, i tråd med den hierarkiske tradisjonen som assosieres med et byråkratisk system. Den formelle autoritetslinjen, hvis vi ser bort fra departementsnivået, går fra Direktøren i Bufdir til regionsdirektørene med sin ledergruppe og videre til enhetslederne på de ulike tiltakene, som i sin tur har seksjonssjefer under seg.

En annen linje går fra regionsledelsen til lederne av fagteamene. Denne linjen bærer preg av å fungere både som teknostruktur og støttestruktur i fjernkontekstuell sammenheng, overfor de andre enhetene. Fagteamene har et betydelig faglig ansvar i forhold til å disponere og kvalitetsvurdere tiltakene mot aktuelle saker. Teamene ved Furukollen og Klokkerhuset oppgir å ha en tett og hyppig kontakt med fagteam, som innebærer at fagteamene influerer både inntak og tjenesteproduksjonen med en type analyttisk funksjon overfor enhetene og enhetenes kvaliteter. Denne funksjonen kan derfor også sies å ha aspekter ved seg som kan assosieres med teknostrukturelle forhold.

¹⁵ Godkjenningsforskriften. (2003). *Forskrift om godkjenning av private og kommunale institusjoner som skal benyttes for barn som plasseres utenfor hjemmet med hjemmel i barnevernloven av 27. Oktober 2003 nr. 1283*

Det hierarkiske forholdet mellom enhetslederne og fagteamlederne er egentlig sidestilt, men de to dimensjonene av divisjonalisering gjør at den reelle myndigheten mellom de to stillingstypene allikevel er skjev. En fagteamleder kan for eksempel beslutte å pålegge inntak av ungdom, selv om enhetsleder har motsatt seg dette. Dette er også forhold som peker i retning av at organisasjonen har flere likhetstrekk med maskinbyråkratiet enn tilfellet er overfor det profesjonelle byråkrati. Sagt på en annen måte kan det virke som faglige prosedyrer og teknologiske faktorer vektet tyngre enn enhetenes faglige og profesjonelle autonomi.

4.1.1.4 Bufetat i et adhokratisk perspektiv.

Om Bufetat skal betraktes fra et adhokratisk ståsted, ser man at de formelle strukturene preges med enkelte begrep og funksjoner som gir skinn av en innovativ og matriseorganisert organisasjon. For det første synes svært mange enheter, i ulike strukturelle elementer, i alle nivåer av organisasjonen å kalle seg for Team. Team organiseringen synes ikke gjennomført, men later allikevel til å ha en forholdsvis stor utbredelse i organisasjonens ulike vertikale ledd. For det andre synes de lokale nivåene, som er oppgavens nærkontekst, å være influert av kommunikasjon med ulike deler av både det vertikale - og store deler av det horisontale spekteret i organisasjonen.

Teambegrepet brukes om mange av regionkontorets funksjoner. Organisasjonskartet som gjengis i figur 8 viser blant annet at hele stabsfunksjonen ved regionskontoret er delt opp i team. Teamenes arbeidsdeling later til å romme funksjoner som passer til Mintzbergs beskrivelse av både støtte- og teknostruktur. Den øverste ledelsen på regionsnivå kalles ikke for team, men omtales som ledergruppe. Men også dette kan tolkes som en oppmykning av mer hierarkiske strukturer og ha en større grad av organisk karakter, som vitner om et mer adhokratisk preg over organiseringsformen. På det nasjonale nivået kan Kvalitetsteamet, som SUS blir veiledet av, stå som eksempel på en funksjon som i hvert fall terminologisk og kommunikativt synes influert av adhokratiske organisasjonsformer.

De matriselignende kommunikasjonsformene enhetene på det lokale nivået deltar i, danner tilknytninger til flere ledd vertikalt og horisontalt i organisasjonen. Prosesser i organisasjonen som fordrer relasjoner og kommunikasjon mellom ulike ledd og funksjoner i Bufetat, utgjør flere kontaktflater som til sammen danner det nettverket av relasjoner som gir dette matrisepreget. I kapittel 4.1.1.2 om divisjonalisering ble den treleddede kvalitetssikringen vist til. Denne formen for standardisering av output nødvendiggjør også en kontaktflate mellom de tre leddene som sammen utfører kvalitetssikringen. Den teknostrukturelle påvirkning som ble redegjort for under kapittel 4.1.1.3 i form av incitamenten som søker å standardisere arbeidsprosessene kan også bety et sett av ulike kontaktflater. Her ble det vist at enhetene har kontakt med team for godkjenning og forvaltning, fagteam, og SUS hadde kontaktflate mot kvalitetsteamet på direktornivå. I kapittel 4.1.2 om institusjonene, vil enda flere prosesser bli redegjort for, som alle innebærer kontaktflater hvor kommunikasjon og ulike relasjoner skaper en matriselignende organisasjonsform.

På det geografiske nivået mellom regionalt og lokalt nivå har Fagteam en sentral rolle. Fagteam er involvert på tvers av fagdivisjonene i sitt opptaksområde og samhandler derfor med ulike enheter som har forskjellige faglige formål. Denne divisjonen styrer også klientstrøm og skal fungere som bindeledd mellom kommuner og den enkelte institusjon eller enhet. Dette gjør at fagteam også har ansvar for å følge opp ungdommer som blir plassert ved barnevernsenheter i andre regioner. Følgelig bærer tilknytningen fagteam har til de ulike fagenhetene i Bufetat preg av å være matriseformet, både i et faglig- og et geografisk perspektiv. Det faglige aspektet har trekk fra det Mintzberg (1983) kaller for det operative adhocratiet, mens det geografiske aspektet ligner det administrative adhocratiet, gitt at oppgavene har et såpass klart preg av å handle om logistikk. Fagteamets organisasjonsmessige relasjoner har på det kommunikative og logistiske plan derfor isolert sett store likhetstrekk med et Adhocrati. Fagteamets kontaktflate mot både enhetene og regionale funksjoner, gir en større matrise, hva relasjoner angår, og derigjennom et klarere adhocratisk preg. I de to foregående kapitlene viste jeg hvordan fagteamets funksjoner kan forstås i både en divisjonalisert og en maskinbyråkratisk ramme. Fagteamets posisjon i organisasjonskartet er imidlertid utypisk hvis deres funksjon skal betraktes som en

type teknostruktur, i den forstand at Mintzberg rent visuelt tegner teknostruktur inn som en slags stabsfunksjon, mens fagteam i Bufetat er tegnet inn i organisasjonskartet som en egen linje. Dette kan være et signal om at organisasjonen anser fagteamets funksjoner for å være mer organisk innrettet, men rent visuelt fremstår funksjonen som en av flere divisjoner.

4.1.2 Institusjoner med hybride organisasjonsformer

I dette kapitlet vil jeg begynne med å skissere fellestrekk jeg fant ved den lokale organiseringen av undersøkelsesenheter, før jeg i kapittel 4.1.2.1 ser nærmere på strukturene ved de enkelte enhetene. Drøftelsene som føres i de ulike underkapitlene som følger, viser at Bufetat har trekk fra flere ulike organisasjons - konfigurasjoner. Dette gir Bufetat et tydelig preg av å være en hybrid, en blanding av ulike organisasjonsformer.

Stillingsbetegnelsene mine informanter brukte i sine forklaringer av enhetenes struktur er hentet fra en felles funksjonsterminologisk plattform, som gjelder i hele Bufetat. Sett under ett, strukturerer disse fellestrekkene de ulike enhetene på en hierarkisk måte hva formell autoritet angår. På toppen av de interne hierarkiene innenfor hvert enkelt institusjonstiltak, finnes en *enhetsleder*, som har det formelle ansvaret for faglig virksomhet, personal og økonomi ved tiltaket. Enhetsledere ved institusjoner av en hvis størrelse har gjerne en eller flere *seksjonssjefer* under seg som har delegert faglig ansvar, personalansvar og budsjettdisponeringsmyndighet overfor sin seksjon. Disse er i sin tur overordnet *ledende miljøterapeuter* som typisk er ansvarlig for den daglige driften i en avdeling. *Miljøterapeut 1* er en tittel som kan brukes der en miljøterapeut har et særlig ansvar for den faglige driften ved en avdeling eller i en arbeidsgruppe. Denne stillingen blir da en funksjon mellom miljøpersonell og ledende miljøterapeut eller seksjonssjef. Institusjonene har også en merkantil gruppering ledet av en kontorsjef. I tillegg kan enkelte tiltak ha fagkonsulenter eller andre spesialiserte funksjoner. Det formelle lederansvaret stopper hos seksjonssjef da dette er siste leddet som har formelt personalansvar og budsjettdisponeringsmyndighet. Det finnes imidlertid forhold som taler for at ledende miljøterapeuter, og i noen tilfeller

miljøterapeut 1 stillinger, har funksjoner som vanligvis forbindes med lederoppgaver på det operative nivået. Oppsummeringsvis peker denne stillingsplanen mot at Bufetat har en relativt tydelig hierarkisk struktur.

4.1.2.1 Enhetenes organisasjonsstruktur

Utredningsteamet ved Furukollen

Utredningsteamet ved Furukollen i Arendal, er en avdeling under Agder ungdoms og familiesenter (AUFSS) og således tilhørende i fagområdet akutt og korttid, ungdom. Teamet som utgjør min undersøkelsesenheter i denne sammenheng består av alle ansatte miljøterapeuter og miljøarbeidere ved avdelingen. (Stillingsbetegnelsene angir henholdsvis personell med - og uten faglig relevant utdanning). Teamet har således 23 medlemmer inkludert deltidsstillingene. Teamlederfunksjonen innehas av miljøterapeut 1, som jobber kun dagtid. Hennes formelle overordnede er seksjonssjef.

Seksjonssjefen ved avdeling Furukollen forklarte valget om å organisere alle ansatte i et team med at bemanningsrammene¹⁶ etter deres oppfatning ikke ga mulighet for flere enn en teamleder. Derfor så ikke avdelingen noen hensikt i å ha flere enn et team. Dette forklarte seksjonssjefen med at det ble lagt vekt på at en teamleder skulle koordinere arbeidet og besørge intern - og eksternt kontinuitet. Hun var også tydelig på at hun mente et team trenger en leder.

Teamet har en arbeidsfordeling som går ut på at hver ungdom som blir plassert ved enheten, får oppnevnt en primær og en sekundærkontakt, som sammen med teamlederen fungerer som et miniteam (heretter kalt primærteam) innenfor rammen av det større teamet. Primærteamet har ansvar for å drive den enkelte ungdom sin sak, med alt hva det innebærer av kontakter, møter, dokumentasjon, samtaler og tilrettelegging. Ved fordeling av disse funksjonene legges det vekt på at primærkontakt skal være miljøterapeut, mens sekundærkontakt typisk er miljøarbeider.

¹⁶ Med bemanningsrammer i denne sammenheng menes hovedsakelig økonomiske - og turnustekniske forhold, som blant annet arbeidsmiljøloven, hovedavtaler og tariff avtaler setter, og som må veies opp mot den gjeldende budsjetttramme

Kartleggingsteamet ved Klokkerhuset

Det andre teamet jeg har undersøkt er kartleggingsteamet ved Klokkerhuset som er en del av Skien ungdoms og familiesenter og jobber med det samme faglige området som Furukollen (akutt og korttid, ungdom), men i et annet opptaksområde. Det Klokkerhuset betegner som *teamet*, er 6 fulltidsansatte miljøterapeuter. Teamlederfunksjonen innehas her av ledende miljøterapeut.

På Klokkerhuset forklarer informantene at teamet fungerer som et faglig forum og en samarbeidsgruppe overfor enkeltsaker og den samlede driften av avdelingen. Arbeidsfordelingen hva gjelder enkeltsaker skjer på lignende vis som på Furukollen. Den enkelte ungdom får oppnevnt en primærkontakt og en sekundærkontakt. Primærkontakten er en del av kartleggingsteamet og innehar stillingsbetegnelsen miljøterapeut, mens sekundærkontakten, også her, pleier å være miljøarbeider. Miljøarbeidere er altså ikke en del av dette teamet på seks medlemmer, som er min undersøkelsesenheter. Men Klokkerhuset benytter også primærteam, bestående av primær- og sekundær kontakt, med veiledning fra teamleder. Veiledningen overfor primærteamene beskrives som en prosess hvor en forsøker å legge mer vekt på å stille kloke og riktige spørsmål, enn å gi teamene konkrete svar.

Miljøteamet ved Sandefjord ungdomssenter (SUS)

Sandefjord ungdomssenter (SUS) har to avdelinger med plass til 4 ungdommer på hver avdeling. SUS tilhører fagområdet langtid ungdom, men er den eneste MultifunC institusjonen i Bufetat, region sør. MultifunC metodikken er utviklet med basis i Tore Andreassens (2003) sin forskning på hvilke forhold som har positiv effekt ved behandling av ungdommer i institusjon. Innholdet i metodikken har ikke betydning for denne oppgaven, men at MultifunC institusjonene, som det er en av i hver region, har litt andre rammebetingelser enn andre institusjoner er relevant. Parallelt med at MultifunC institusjonene har et substansielt innhold som er basert på forskningsresultater, skal det også forskes videre på om operasjonaliseringen av denne kunnskapen kan valideres som en effektiv behandlingsform av ungdommer med atferdsvansker. Dette innebærer at institusjonen har et mer tydelig og eksklusivt behandlingsformål enn andre langtidsinstitusjoner for ungdommer, som gjerne også

har omsorgsplasseringer. Ungdommene som er innskrevne ved SUS er utelukkende plassert med hjemmel i barnevernslovens atferdsparagrafer¹⁷.

Miljøteamet, som er min undersøkelsesenhet, er en av totalt fem typer team som til sammen utgjør personalgruppen ved institusjonen. De andre typene team er: Administrasjonsteamet, som består av den stedlige ledelse, Familieteamet, med sine 4 familiekonsulentstillinger og ansvar for oppfølgingen av familiearbeidet rundt ungdommene, Ped - teamet, som består av tre pedagoger som har ansvar for ungdommenes skole og dagtilbud, samt utredningsteamet som består av tre psykologer som har et mer overordnet faglig koordineringsansvar. En av informantene forklarte miljøteamet sitt ansvar med å vise til driften og det faglige arbeidet på avdelingene. Dette ble utdypet med; *tidsrommene ungdommen ikke oppholder seg på sine respektive dagtilbud, eller hjemme hos sine foresatte*. Over brukes begrepet miljøteamet som en samlebetegnelse på miljøterapeutene og miljøarbeiderne som jobber på de to døgnavdelingene ved SUS. Den samlede personalgruppen er på 25 årsverk fordelt på to team, tilhørende på hver sin avdeling. Teamlederen som har fungert som min informant i oppgaven representerer således bare et av teamene. Men siden enhetsleder også er blant mine informanter og informasjonen jeg har fått fra disse to i all hovedsak er sammenfallende, er det grunn til å tro at det andre teamet er organisert tilsvarende.

Oppgavefordelingen ved SUS foregår på lignende måter som ved de to akutt- og korttidsinstitusjonene, ved at ungdommene får oppnevnt en primærkontakt og en sekundærkontakt som er henholdsvis miljøterapeut og miljøarbeider og som har ansvar for å drifte den enkeltes sak og koordinere behandlingen gjennom et mindre primærteam.

4.1.2.2 Skjønnsutøvelse og standardisert kompetanse lik et profesjonsbyråkrati

Ut i fra hvordan informantene beskriver sin organisering isolert sett, er det flere forhold som støtter at enhetene ligner et profesjonelt byråkrati. For det første utføres

¹⁷ Jfr. §§ 4-24 og 4-26 (om behandling av rusmisbruk og kriminell atferd) i Barnevernsloven. (1992). *Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100*

de primære oppgavene av den operative kjerne. Slik sett har medarbeiderne både et ansvar for og en rett til å treffe valg av skjønnsmessig karakter basert på faglig kompetanse. For det andre er de primære oppgavene prisgitt å bli belyst av miljøpersonalet i teamene, når avgjørelser og beslutninger vedrørende tjenesteproduksjonen skal fattes. Følgelig er også dette et område hvor den operative kjerne har stor grad av påvirkningsmuligheter overfor tjenesteproduksjonen. I et maktperspektiv, kan det argumenteres for at miljøpersonalet har det Jacobsen og Thorsvik (2002) kaller kontroll over informasjon og kunnskap. At tjenesteproduksjonen i seg selv finner sted i komplekse sammenhenger gjør også at organisasjonen er avhengig av medarbeidere med kompetanse som rommer muligheter for gode faglige vurderinger, men også ferdigheter som kan realisere intervensjoner og tiltak. Informantene gir på denne bakgrunn uttrykk for at utøvelse av faglig skjønn er en nødvendighet i det daglige arbeidet.

Et annet trekk som peker mot en profesjonsbyråkratisk organisasjonsform er bemanningskodeksen Bufetat opererer med som ble beskrevet i kapittel 4.1.1.1. I realiteten betyr dette at den formelle kompetansen som kreves for å bli ansatt som miljøterapeut må tilsvare minimum en bachelor grad som vernepleier, barnevernspedagog eller sosionom. Men informantene viser også til at det finnes ordninger for å godkjenne andre utdanninger, men dette gjøres da med bistand fra *Team for godkjenning og forvaltning*, som er en del av stabsfunksjonene ved regionkontoret. Videre har Bufetat stipendiatorordninger for etter- og videreutdanning av fagpersoner i den operative kjerne. Noen av studiene retter seg mot spesialiserte teknikker, men mange er generelle og omfattende fordypninger innenfor faggrener som rusomsorg eller psykiatri. Med andre ord finnes det systemer for standardisering av bredde hva gjelder kompetanse. Den horisontale spesialiseringen som finner sted på denne måten assosieres vanligvis med et profesjonelt byråkrati, eller et adhocrati.

4.1.2.3 Matrisestrukturer og gjensidig tilpasning lik et operativt adhocrati

Det åpenbare likhetstrekket enhetene har med adhocratiet Mintzberg (1983) beskriver, er selve benevnelsen som brukes om den operative kjerne; *team*. Dette peker i retning

av en dynamisk og innovativ organiseringsform, og underbygges også gjennom den matriselignende kontaktflaten disse teamene later til å ha, i sine arbeidsprosesser. Informantene fra akutt og utredningsenhetene forteller om mange møter med både fagteam og kommunale barnevernstjenester. Skolegang og andre dagtilbud koordineres med eksterne samarbeidspartnere, i tillegg til at noen ungdommer har kontakter innen psykisk- eller somatisk helsevern, som må følges opp. I utgangspunktet har de aller fleste ungdommer også foresatte som skal tas med i arbeidsprosessen med å tilvirke tjenesten slik at den passer hver enkelt ungdom. Dette nettverket av samarbeids - partnere gjør at den operative kjerne forholder seg til svært mange mennesker som spiller en rolle i ungdommens liv, i kraft av hvem de er, eller i kraft av hvilke deler av det offentlige tjenesteapparatet de representerer. Dette eksterne nettverket bidrar til ytterligere å forsterke inntrykket av at også det operative leddet i de lokale enhetene har matriselignende organisering av sine samarbeidsfunksjoner, som favner enda videre enn kommunikasjonstrekkene som ble beskrevet i kapittel 4.1.1.4 om de adhocratiske trekkene ved Bufetat som organisasjon.

I tillegg formidler informantene at ungdommenes problembilder i seg selv både er komplekse og dynamiske. Dette nødvendiggjør en omfattende grad av kommunikasjon med tilgrensende tjenester og viktige personer i ungdommenes liv. Den operative kjerne blir derfor et svært sentralt koordinerende element ved at mange interne og eksterne aktører skal interagere gjennom en form for gjensidig tilpasning av sine intervensjoner og tiltak. Dette trekket er også med på å kaste skjær av operativt adhocratiske organiseringsformer over enhetene.

De to faktorene over, matriselignende nettverk og gjensidig tilpasning skaper presumptivt rom for maktforhold av mer organisk karakter, til forskjell fra typiske byråkratiske maktforhold. Makt knyttet til allianser og nettverk, synes å gjøre seg gjeldene for de personene som er synlige og aktive i alle disse kontaktflatene. Flere andre av Jacobsen og Thorsvik (2002) sine maktformbegreper gjør seg også potensielt gjeldende. Kontaktflaten og samarbeidsformene gir mulighet for; sosial og normativ makt, kontroll over informasjon og kunnskap, i tillegg til kontroll og tilgang på agendaer. Mine informanter tydeliggjør imidlertid teamledernes sentrale posisjon i

mange av disse møtepunktene på en slik måte at man ikke nødvendigvis kan tilskrive teamet og teammedlemmene alle disse maktfaktorene. Enhetene oppgir eksempelvis å ha teamleder tilstede ved alle møter med Fagteam og Barnevernstjenester. Mintzberg (1983) utpeker det operative leddet som svært sentralt i et operativt adhocrati, og viser til at støttestrukturen er tilsvarende viktig i et administrativt adhocrati. At mellomledelsen har stor betydning i viktige prosesser for organisasjonen, som vell samarbeidsfunksjoner må sies å være i Bufetat, kan isolert sett peke mot en divisjonalisert struktur. Ikke desto mindre synes samarbeidsrelasjonene og tilknytningene å være så mange og rutet i så omfattende mønstre, at det fremdeles er naturlig å kunne sammenligne enhetene lokalt med et operativt adhocrati.

SUS bruker *team* - begrepet om alle sine lokale strukturelle elementer. Ulike team har ansvar for å følge opp ulike deler av det eksterne nettverket av samarbeidspartnere. Den matriseformede møtestrukturen synes allikevel å være sterk, fordi eksterne møter følges opp med interne møter mellom teamene for å koordinere de aktuelle forholdene med resten av sakskomplekset i de aktuelle sakene.

Under kapittel 4.2.5 om felles ansvar for prosess og resultat vil jeg vise hvilke forhold som later til å prege samarbeid og kommunikasjon på de tre enhetene. Det er imidlertid grunn til å forsutere hvordan kommunikasjonsformene informantene forteller om påvirker inntrykket av organisasjonsformen. *Direkte og åpen kommunikasjon med stor takhøyde i diskusjonsfaser*, er en kort og relativt konsis oppsummering av hva alle informantene tilkjennega som viktig. Videre var det stor enighet om at denne *takhøyden*, som flere av informantene kalte det, måtte følges opp med *stor grad av lojalitet til beslutninger* når disse ble fattet. Følgelig synes gjensidig tilpasning å være et passende stikkord for koordineringsmekanismene som benyttes internt i teamene. Dette gir ytterligere skinn av adhocratiske organisasjonsformer.

4.1.2.4 Maskinbyråkratisk koordinering gjennom barnevernsfaglig teknologi

Et fenomen som korrigerer de profesjons byråkratiske og de adhocratiske trekkene ved teamenes lokale organisering, er at informantene har stor grad av fokus på

rutinebeskrivelser og manualer. Dette er typiske teknostrukturelle koordineringsformer og klare maskinbyråkratiske kjennetegn. SUS er kanskje den tydeligste eksponenten for denne måten å standardisere sine arbeidsprosesser på til tross for den adhokratiske terminologien som benyttes om de lokale arbeidsdelingsfunksjonene. Også Furukollen sine informanter er tydelige på at det nedlegges mye tid og ressurser i å holde rutinebeskrivelsene i håndboka oppdatert og at prinsippene som nedfelles overholdes i praksis.

SUS har i følge enhetsleder et faglig innhold som er fastsatt av et fagutvalg i Bufdir. Han forklarer videre at *metodetroskap* er blitt et overordnet mål i tråd med intensjonen bak MultifunC institusjonene, som blant annet er å forske på om denne metoden virker. Det er altså administrativt besluttet at en gitt metode skal utprøves. I dette mandatet ligger at man både skal følge de prinsippene som Tore Andreassen (2003) sin forskning peker på som effektive, samtidig skal driften danne grunnlag for å forske videre på om indikatorene for effektiv behandling kan operasjonaliseres og evidensbaseres i praksis. *Metodetroskap* og *manualstyring* er derfor viktige lokale, faglige mål ved SUS, men de må i kraft av forskningsøyemed også sees som overordnede nasjonale mål, som et ledd i å standardisere arbeidsprosesser.

SUS har også en svært tydelig intern teknostruktur, som gir institusjonen et maskinbyråkratisk tilsnitt. Et utredningsteam, bestående av tre psykologer har ved SUS et overordnet faglig ansvar, og skal påse at miljøteamet som er min undersøkelsesenhet, følger de prinsippene som er nedfelt i MultifunC manualen. Koordineringsformer av denne typen har klare trekk av å skulle standardisere arbeidsprosesser. Dette gir teknostrukturelle elementer stor grad av autoritet overfor enhetens utførelse av selve arbeidet. Maktforhold som står sentralt her er kontroll over informasjon og kunnskap. At aktører er eksperter på metodikken som er i bruk, gir dem følgelig makt. At ulike deler av teknostrukturen blir definert som faglig ansvarlige, slik tilfellet er for utredningsteamet ved SUS, gir også en form for posisjonsmakt som vanligvis tilligger lederfunksjoner. Likedan er tilgang til og kontroll over agendaer en maktfaktor som synes og å gjøre seg gjeldene i slike konstellasjoner.

Et annet maskinbyråkratisk trekk ved enhetene er deres uttalte fokus på formalisering. Både SUS og Furukollen sine informanter oppgir ønsker om å heve nivået på dokumentasjonsferdigheter hos sine ansatte, og har nokså like begrunnelser for dette. Begge enhetenes informanter gir uttrykk for at god dokumentasjon er en del av det prosessuelle materialet man trenger for å gjøre gode intervensjoner, følge planer og treffe riktige beslutninger.

Informantene gir også et nokså klart inntrykk av at opplæringsprogrammer og kurstilbud ved enhetene, til forskjell fra videre- og etterutdanningsstipendiatene, ofte har spesialiserte metoder som tema. Dette er også med på å forsterke inntrykket av at barnevernsfaglig teknologi har en viktig rolle i organisasjonen. Alle de tre enhetene som omfattes av undersøkelsen oppgir for eksempel å ha *motiverende intervju* som et satsningsfelt. Dette utdypes med at alle enhetene har personal som har mottatt opplæring innenfor denne metodikken, men det fremgår at dette gjelder et fåtall ansatte ved hver enhet. Den samlede informasjonen fra mine informanter viser videre at enhetene befinner seg i ulike faser når det gjelder implementeringen av metodikken. Alle informantene som omtalte denne metoden brukte forkortelsen *MI* om metoden. Dette gir inntrykk av at det er etablert en bred bevissthet om metodens eksistens. Samtidig skaper det et inntrykk av at metodikken har hatt sitt utspring i en sentralisert teknostruktur, fordi forkortelser gjerne er en artefakt som viser til en felles forståelse og terminologi. Når det samtidig fremkommer av intervjuene at det er et fåtall av den operative kjerne som har opplæring i denne spesialiserte metodikken er det nærliggende å anta at terminologien har oppstått på andre arenaer i organisasjonen enn de lokale. Det synes følgelig naturlig å se dette som et uttrykk for at den organisasjonsmessige teknostrukturen har påvirket begrepsbruken lokalt. En av informantene uttalte også eksplisitt at *motiverende intervju* var en satsning med utspring i det regionale nivå.

Et annet opplæringsprogram informantene forteller om, og som synes å ha opphav i regionale teknostrukturer, er et kurstilbud som skal styrke enhetenes evne til å arbeide i

tråd med bestemmelsene i *Rettighetsforskriften*¹⁸. Kursene rapporteres jevnlig avholdt i regi av *Team for godkjenning og forvaltning*, som er en del av staben ved regionskontoret. Dette kan sees som uttrykk for å sikre at de lokale arbeidsprosessene foregår innenfor de rammene som lovgivende organer har satt for virksomheten, og har derfor preg av å ligne en maskinbyråkratisk regelorientering. Representanter fra alle enhetene utpeker *Rettighetsforskriften* som et svært sentralt overordnet mål for virksomheten.

En kontrast til denne uttalte normen som alle synes enige om, er et funn jeg vil velge å kalle for negativt. Eller sagt på en annen måte; noe jeg ikke fant, men hadde forventet å finne. Et par uker før jeg foretok undersøkelsene mine ble en ny revidert utgave av *Rettighetsforskriften* offentliggjort fra departementet og sendt ut på høring. Til dels radikale endringer var gjort, i tråd med ønsker som barnevernsfeltet hadde etterlyst i flere år. Det ligger ikke innenfor oppgaven å komme inn på hva dette gjaldt, men det litt oppsiktsvekkende var følgende paradoks: Alle enhetene var opptatt av å tilkjenne *Rettighetsforskriften* som et overordnet mål for deres virksomhet, men ingen nevnte revisjonsprosessen med et ord. Ingen nevnte heller noe av det konkrete innholdet i *Rettighetsforskriften*, med unntak av informantene ved SUS som i løpet av intervjuet omtalte et moment som innholdsmessig lar seg gjenkjenne fra forskriften. De knyttet imidlertid ikke dette til *Rettighetsforskriften* i måten de omtalte det på. Kanskje er det rene tilfeldigheter som ligger til grunn for dette, eller kanskje var endringene mindre enn forventet. Det kan også tenkes at mine informanter oppfatter innholdet som implisitt gjeldene og underforstått i tilgrensende temaer. Jeg finner det imidlertid betimelig å sette et spørsmålstegn ved om dette kan handle noe om organisasjonskultur og kanskje til og med være resultater av å ha vært utsatt for en sterk teknostruktur over tid. Et tolkningsalternativ er følgelig at *Rettighetsforskriften* er en gitt størrelse i målsammenheng, som man ikke behøver å mene så mye om, bare den etterleves i praksis, slik tilsynsmyndighet og de interne teknostrukturer forutsetter.

¹⁸ *Rettighetsforskriften*. (2002). *Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barneverninstitusjon av 12. desember 2002 nr. 1594*

Undersøkelsen som er foretatt i forbindelse med denne masteroppgaven har hatt et relativt omfattende fokus på målsetninger. Ved kategorisering og meningsfortetningen av dataene som ble samlet inn viste det seg nyttig å skille målsetninger i ulike tematiske bolker. Årsaken til dette er at spørsmål omkring prestasjonsmål og faglige mål, som var ment å bidra til å differensiere mellom enhetene, inneholdt så store likheter hva gjelder svar at det kan argumenteres for at dette egentlig er et funn som sier mer om organisasjonen enn om det enkelte team. Det er følgelig prestasjonsmål og faglige mål, som uttrykk for sentralisering av lokale mål jeg vil tematisere til slutt i dette kapittelet. Tilknytningen til temaet trekk fra maskinbyråkratiet, ligger i at de sentraliserte målene fremstår som incentiver for en standardisering av de lokale arbeidsprosessene. Målene kan således sees som knyttet til systemet rundt og prosessen ved produksjon, slik Jacobsen og Thorsvik (2002) presiserer i sin mål differensiering. Men de kan også sees som en del av de ressurser som organisasjonen tilegner seg, gitt deres teknologiske innhold (Ibid.).

Flere av de oppgitte lokale målene for faglig satsning synes å være forankret i nasjonale eller regionale føringer. Dette gjør teknostrukturelle forhold enda tydeligere i det praktiske virket på lokalt nivå. Ved å standardisere *fagligheten*, kan det argumenteres for at man standardiserer kompetansen i enhetene, og således skaper inntrykk av et mer profesjonalisert byråkratisk system. Standardiseringen informantene forteller om har imidlertid et sterkt teknologisk preg og synes sterkt formalisert gjennom rutinebeskrivelser og manualer. Dette peker mot at det er selve arbeidsprosessene som standardiseres og ikke den generelle faglige kompetansen.

Alle de tre avdelingene som er involvert i undersøkelsen oppgir som tidligere nevnt at de ønsker å bruke metoden *motiverende intervju* ved avdelingene. At metoden synliggjøres også under utspørring hva gjelder mål, styrker inntrykket av at mål og tiltak henger sammen og i stor grad styres fra sentralt hold, siden dette gjelder alle de tre enhetene. Et annet eksempel på dette er at begge korttidsavdelingene har uttalte målsetninger om å drifte etter *kriseperspektivet*, og forklarer dette med at regionskontoret har presisert dette som en ønsket faglig utvikling. Ved dokumentanalysen jeg har foretatt fant jeg en beskrivelse på Bufetat sin nettportal som

omhandlet plasseringer i akutt og utredningsinstitusjoner¹⁹: *Bakgrunnen for slike plasseringar er ulike former for kriser*. Dette tolker jeg som et uttrykk for å styre terminologi og fagutvikling i samme retning, og derigjennom standardisere både arbeidsprosesser og output, samtidig som det gir skinn av å standardisere kompetanse. Hva gjelder standardisering av kompetanse, må det imidlertid anføres at det er grunn til å anse spesialisering og standardisering innenfor et av flere faglig perspektiv som en kompetansesatsning som ikke bidrar til å heve organisasjonens profesjonsbyråkratiske trekk. Dette peker mer i retning av koordineringsformene maskinbyråkratiet og til dels divisjonaliserte organisasjoner bruker. Denne måten å sentralisere den lokale fagutviklingen på kan sammenlignes med det Jacobsen (2004) refererer til som strategi E og transaksjonell organisasjonsutvikling.

Enhetenes lokale mål som er basert på sentrale føringer rommer også trekk fra den divisjonaliserte strukturen til Mintzberg (1983). Derfor vil neste kapittel starte med det samme temaet; sentralisering av lokale mål.

4.1.2.5 Enhetene som divisjoner med aktiv mellomledelse og standardisert output

Sentralstyrte kontrollfunksjoner later også til å generere lokale mål ved enhetene. Informantene oppgir prestasjonsmål i denne sammenheng, som tidsavgrensede satsninger og aktuelle fokus på å bedre praksis. I mitt utvalg av undersøkelsesenheter er det et tydelig fellestrekk hva prestasjonsmål angår: Enhetene har målsetninger om å høyne kompetansen som er relatert til Rettighetsforskriften i sine team. Alle avdelingene gir uttrykk for at dette er viktig. Samtidig gis det uttrykk for at kontinuerlige tilsyn og årlig systemrevisjon fra fylkesmannen, samt godkjenningprosesser gjennomført av representanter fra regionskontorene²⁰, stadig avdekker områder som kan, bør eller må forbedres. Dette kvalitetsarbeidet oppgis som mye av årsaken til prestasjonsmål som gjenspeiler innholdet i Rettighetsforskriften og fører i følge mine informanter til stadige forbedringer av tjenesten. På denne bakgrunn

¹⁹ BUFETAT. (05.11.2010). *Om oss*. Hentet fra <http://www.bufetat.no/barnevern/institusjoner/> (Oppsøkt 11.03.2011)

²⁰ *Team for godkjenning og forvaltning*, som er et av åtte team i stadsfunksjonen i figur 11: Organisasjonskart - Region Sør

kan det virke som det genereres standardisering, ikke bare gjennom styringssignaler overfor hvordan arbeidsprosessene skal foregå, men også gjennom kontrollfunksjoner som styrer arbeidet som leder til kvalitetsstandardisering av output - elementet.

Mintzberg (1983) fremholder at mellomledelsen er det viktigste strukturelle element i en divisjonalisert organisasjon. Mellomledelsen i Bufetatene er det strukturelle elementet jeg har hentet mine informanter fra i denne oppgaven. Jeg har intervjuet to seksjonssjefer, en enhetsleder, to ledende miljøterapeuter og en miljøterapeut 1. Selv om ikke de tre sistnevnte er formelle ledere i den forstand at de har et fullverdig administrativt ansvar, er den faglige ledelsen de utfører etter min vurdering såpass påtakelig at de i hvert fall i denne sammenheng vil bli ansett for å være mellomledere i kraft av sin funksjon som teamledere. Jacobsen og Thorsvik (2002) kaller denne typen lederfunksjon for ledelse på det operative nivået. Når det gjelder seksjonssjefer er de mer å anse for ledere på det administrative nivået. Enhetsledere leder på det institusjonelle nivået, gitt at vi ser institusjonen i et lokalt, eller nærkontekstuet perspektiv (Ibid.). Intervjuene av mine informanter, som alle i en gitt kontekst kan forstås som mellomledere, etterlot et inntrykk av at ledere i Bufetat var tungt involvert langt ned i de operative prosessene. Ikke bare i forhold til ledelse av disse, men for teamlederne også i utførelse. Teamlederne gav uttrykk for at de var selvskrevne i nær sagt alle de viktigste eksterne møtene og delaktige i alle primærteam, både med å tilvirke ulike delprodukter i form av dokumentasjon, og som kvalitetskontrollører i andre ledd av den totalt treleddede kvalitetssikringen alle enhetene hadde. Seksjonssjefene jeg pratet med utgjorde gjerne siste kontrollpost i kvalitetssikringsprosessen. Formaliseringsprosesser og inntrykket som skapes ved den gjennomførte treleddede kvalitetskontrollen gir skinn av en svært aktiv mellomledelse og tilkjenner derigjennom et klassisk trekk fra en divisjonalisert organisering.

I et maktperspektiv synes ledelsens posisjonsmakt å være relativt i øyenfallende. Men den deltagelsen og aktive utførerrollen som særlig teamlederne synes å ha i undersøkelsenhetene aktualiserer også maktfaktorer som; kontroll over informasjon og kunnskap, tilgang og kontroll med agendaer, samt maktfaktorer assosiert med

allianser og nettverk. I tillegg synes såpass mange av de operative prosessene å foregå gjennom koordinering av teamlederne at personlig makt også kan gjøre seg gjeldende som maktfaktor.

4.1.3 Realisering av mål gjennom organisering og standardisering.

I dette kapittelet vil jeg belyse organisasjonens hovedmålsetning ved å drøfte noen aspekter ved Bufetats formelle - og uformelle trekk. At jeg har valgt å bruke Bufetats hovedmål som utgangspunkt for drøftingen, skyldes flere forhold. For det første er dette et offisielt mål for Bufetat. For det andre kaster målet lys over noen sentrale formelle trekk ved organisasjonen, men synes litt uklart hva gjelder substansielt innhold. Denne uklarheten vil jeg forsøke å tolke gjennom å se på noen faktorer i et organisasjonskulturelt perspektiv. Hovedårsaken til at jeg har valgt å ta med denne drøftingen er muligheten til å undersøke sammenhenger mellom målsetning og disposisjonene Bufetat har gjort i sine organisasjonsprosesser og - strukturer. Drøftingen kan også forstås som en utdypning av de målsetningene jeg pekte på i innledningskapittelet til oppgaven. Her viste jeg til hvordan Riksrevisjonen oppsummerte noen av delmålene Bufetat har for ungdomsinstitusjonene: En videre faglig utvikling skulle skje gjennom blant annet nærhetsprinsippet, likeverdige tilbud og større og mer robuste enheter²¹.

Bufetat sitt uttalte hovedmål²² er; *å gi barn, unge og familier som trenger hjelp og støtte, tiltak med høy og riktig kvalitet i hele landet*. Mål er i seg selv viktige formelle trekk ved organisasjoner i følge Jacobsen og Thorsvik (2002). Hovedmålet til Bufetat kan sies å være svaret på de kravene *omgivelsene* stiller til organisasjonen. Slik jeg oppfatter hovedmålet, er det den siste delen av formuleringen som sier mest om tjenesteproduksjonen, mens første del omtaler målgrupper. Jeg har derfor valgt å se nærmere på siste del av formuleringen; *høy og riktig kvalitet i hele landet*. Setningsleddet kan innholdsmessig forstås som delt i to delmål: Å gi et godt tilbud av

²¹ Riksrevisjonen (2007-2008) Dok. Nr 3:6

²² BUFETAT. (05.11.2010). *Om oss*. Hentet fra <http://www.bufetat.no/barnevern/institusjoner/> (Oppsøkt 11.03.2011)

høy faglig kvalitet, og å standardisere denne kvaliteten, slik at den fremstår som likeverdig uavhengig av geografiske faktorer. Riksrevisjonens konkretisering av organisasjonens mål overfor ungdomsinstitusjonene later til å henge logisk og forståelig sammen med hovedmålsetningen.

Bufetat sine divisjonaliserte trekk synes enkle å gjenkjenne som strategier for å nå dette målet. Divisjonaliseringen later til å ta høyde for både den faglige og den geografiske implikasjonen i målsetningen, gjennom at disse to faktorene utgjør hoveddimensjonene i divisjonaliseringsstrukturen Bufetat opererer med. Den omfattende og flerspektrede kvalitetssikringen undersøkelsen avdekker er også tegn i samme retning, fordi standardisering av output er hovedkoordineringsformen i en divisjonalisert organisasjon.

At det substansielle innholdet av høy og riktig kvalitet ikke er definert eller forklart i målsetningen, kan skyldes at disse kvalitetene er ulike overfor forskjellige målgrupper. Målgruppen som er aktuell for denne oppgaven er ungdommer som plasseres ved barnevernsinstitusjoner. For å kunne forstå hvilke grunnleggende antagelser som Bufetat betrakter som sanne og anvendbare overfor de problemer og utfordringer denne gruppen er belastet med, synes det nødvendig å bruke noen organisasjonskulturelle begreper. De grunnleggende faglige antagelser, som ofte er usynlige eksternt og i en hvis utstrekning også internt, lar seg kanskje best eksemplifisere med artefakter som kan belyse disse forholdene. I denne sammenheng er det to artefakter jeg vil peke på: Bufetats vektlegging av spesifikke metoder²³ og Rettighetsforskriftens sentrale posisjon i tjenesteproduksjonen. I tillegg synes det å ligge noen åpenbare verdivalg til grunn for nærhetsprinsippet og at tjenestene skal være likeverdige uavhengig av geografiske faktorer.

Satsning på spesifikke metoder kommer til uttrykk gjennom at undersøkelsesenheterne samlet oppgir å bruke; MultifunC, ART, Motiverende intervju og deler av MST metodikken. Innholdet av metodene ligger utenfor denne oppgaven å beskrive, men

²³ Jfr.: Redegjørelse i kapittel 4.2.4.2 om spesifikke metoder

fellestrekk ved disse metodene er at de i en eller annen grad har forskningsresultater knyttet til seg som sier noe om effekten av disse. Et annet fellestrekk, er at de er basert på allment anerkjent fagteori og følgelig er kvalifisert som metode etter de krav som blir stilt i § 2 i Kvalitetsforskriften²⁴.

Den andre artefakten som kan bidra til å belyse de grunnleggende faglige verdiene som eksisterer i Bufetat er den kontinuerlige forbedringsprosessen enhetene oppgir å være involvert i overfor kunnskap og kompetanse i tråd med Rettighetsforskriften.

Rettighetsforskriften kan sies å beskrive hvordan man skal - og ikke skal opptre når man jobber med primæroppgaver i feltet. Følgelig fremstår forskriften som et mulig korrektiv til teknologien som den spesifikke metodikken representerer.

Rettighetsforskriftens regler skal blant annet forhindre et altfor instrumentelt preg over hvordan man løser oppgavene overfor *unge som trenger hjelp og støtte*. Samtidig får den skjær av å være en egen faktor i den samlede teknostrukturen. På den ene siden vet man altså til dels hva som virker overfor gitte problemområder på bakgrunn av forskning, og kunnskapen er satt ut i livet gjennom spesifikke metoder. På den annen side eksisterer det et sett med regler fra departementalt hold, om hvilke prinsipper som skal være styrende i arbeidet. Et vesentlig spørsmål blir derfor: Hvordan skal enhetene forholde seg til ulike signaler med hensyn til hva som er grunnleggende faglige antakelser? Et funn fra litteraturgjennomgang i forbindelse med undersøkelsen ved SUS, illustrerer hvordan en løsning av denne potensielle motsetningen kan se ut, hvis man ønsker å tilpasse teknologien til en helhet, fremfor å manøvrere mellom ulike deler av den:

Informantene ved SUS peker på medbestemmelse og ungdommens autonomi som en del av de overordnede målene i MultifunC - metodikken. Grunnen til at disse uttalelsene vakte min særlige interesse var at de omtalte innholdsmessige sider ved Rettighetsforskriften uten å henvise til den. Som jeg tidligere har vist har innholdet fra denne viktige føringen for etaten stått ukommentert fra mine informanter gjennom undersøkelsen, hvis man ser bort ifra uttalelsene som her er gjengitt. Det som viste seg

²⁴ Kvalitetsforskriften. (2008). *Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner av 10. juni 2008 nr. 580*

interessant med funnet er at da Tore Andreassens opprinnelige modell for *effektiv behandling av ungdom i institusjon*²⁵ (MultifunC) ble publisert, inneholdt den ikke noen spesifikk målsetning om autonomi. Da Andreassen skrev om metoden i boken *Nye metoder i moderne barnevern*²⁶ var målsetningen om autonomi kommet inn som et nytt punkt i modellen. Dette gir grunnlag for å stille spørsmål om hvorvidt Rettighetsforskriften²⁷ og dennes verdistyrte regler og implisitte målsetninger har gjort det nødvendig å supplere den opprinnelige modellen. På den annen side finner man at Andreassen²⁸ allerede ved første publisering også hadde forskningsmessig belegg for denne endringen. Dette funnet kan illustrere litt av den kompleksitet som finnes i spenningsfeltet mellom ulike deler av teknologien i organisasjonen. Dette spenningsfeltet kan også fremstå som en delforklaring av hvorfor ikke Bufetats hovedmålsetning fremstår klarere, med hensyn til hva som legges i begrepet høy og riktig kvalitet.

Av drøftingen i dette kapittelet kan det utledes at Bufetat sitt hovedmål later til å ha organisasjonsmessige implikasjoner overfor både struktur og innhold i de ulike strukturelle elementene, organisasjonen består av. Analysen peker mot at divisjonalisering, med standardisering gjennom kvalitetssikringssystemer og sterk teknostruktur har vært sentrale bidrag til strategien som er lagt for å nå hovedmålet. Organisasjonskapittelet sett under et, viser også at andre tendenser og organisasjonsformer lar seg identifisere i organisasjonsanalysen. Standardiseringen som foregår i organisasjonen later til å rette seg mot både formell kompetanse, arbeidsprosesser og output. Samtidig er det flere forskjellige aktører som initierer, kontrollerer eller utfører det faktiske arbeidet. Koordineringsformen gjensidig tilpasning, kan følgelig fremstå som et helt nødvendig kompromiss, ikke bare mellom de strukturelle elementene eller undergrupper av disse i ulike organisasjonsnivåer, men også for å kunne operasjonalisere de ulike formene for standardiseringer som later til å finne sted i organisasjonen. Kanskje er det organisasjonens hybride karakter som

²⁵ Jfr. Andreassen, (2003, s. 335). Modellen dannet basis for metoden som i dag er kjent under navnet MultifunC

²⁶ Andreassen, (2005) I: Schjelderup et al. (2005, s. 221)

²⁷ Rettighetsforskriften. (2002). *Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barneverninstitusjon av 12. desember 2002 nr. 1594*

²⁸ Andreassen (2003, s.213-224)

tydeligst viser behovet for koordineringsmekanismene som adhocratiske organisasjonsformer tilbyr.

4.2 Potensielle team i Bufetat

I dette kapitlet skal arbeidsformer som benyttes i den operative kjernen ved mine undersøkelsesenheter legges frem og drøftes. Det er med andre ord teamorganiseringen av enhetene som her skal eksponeres mot Katzenbach og Smith (1993) sin teori om teamarbeid. Dette vil jeg gjøre ved å se på likheter og forskjeller mellom teamene og ved å sammenligne teamenes arbeidsformer med Katzenbach og Smith sine basisegenskaper for team. Jeg vil også legge vekt på å beskrive hvordan teamene organiserer sitt arbeid for å belyse teamarbeidets egenart ved de omtalte institusjonene.

4.2.1 Idealet om få medlemmer løses gjennom primærteam

De tre teamene som har vært gjenstand for mine undersøkelser er i stor grad forskjellige hva gjelder antall medlemmer. Informantene fra Utreningsteamet ved Furukollen forteller at den gruppen de kaller for utredningsteamet består av samtlige ansatte ved avdelingen. Det vil si at teamet totalt består av 23 medlemmer. Miljøteamet ved SUS er derimot et av to miljøteam ved institusjonen og har derfor noe færre medlemmer. De to teamene ved SUS har til sammen 25 årsverk og er således tilsvarende halvparten så store i medlemstall per team, som teamet ved Furukollen. Begge disse teamene består av både miljøterapeuter og miljøarbeidere, som er betegnelsene på henholdsvis faglærte og ufaglærte ansatte. Kartleggingsteamet ved Klokkerhuset består av 6 miljøterapeuter og utgjør således bare en del av den operative kjerne. Felles for teammedlemmene her er at de har 100 prosent stilling og at de er utdannet i tråd med kompetansekravet Bufetat har overfor fagpersonell i miljøarbeidet. Informantenes beskrivelse av medlemstallet i teamene varierer altså mellom 6 og 23, med SUS i en mellomposisjon med sine 12-13 medlemmer.

Det er altså bare Klokkerhuset som per definisjon ligger innenfor det antall medlemmer Katzenbach og Smith anbefaler. Årsaken forfatterne oppgir til at det ikke er formålstjenelig med flere en 10 medlemmer, er at det kan være vanskelig å enes om felles fremgangsmåter i det konkrete arbeidet. Team med for mange medlemmer har ifølge Katzenbach og Smith (1993) dårligere kår for å få til et konstruktivt samarbeid som er preget av konsensus og operasjonaliserbare resultatmål. I følge informantene ved Klokkerhuset har de satt sammen sitt kartleggingsteam på bakgrunn av faglig kompetanse og kontinuitet over miljøterapeutenes tilstedeværelse. Dette kan forstås som formålstjenelig ved at de har valgt å feste lit til en sentral andel formelt kompetente ansatte og at disse fungerer som et slags forum for helhetstenkning rundt faglige anliggender. Dette kan imidlertid også oppfattes som en verdi differensiering av personell. At denne måten å sikre et lavt antall medlemmer i team på kan oppleves som ekskluderende av ansatte som ikke er en del av dette teamet synes åpenbart, selv om ikke informantene gav uttrykk for at dette var et uttalt problem. Furukollen og SUS har imidlertid lagt andre kriterier til grunn for sammensetningen av sine team. Informantene fra disse enhetene synes mer opptatt av å fordele de faktiske medarbeiderne på det antall team de ønsker å ha. SUS sine team ligger ikke veldig langt over Katzenbach og Smith sin anbefalte grense med hensyn til antall medlemmer.

Alle tre teamene i undersøkelsen har organisert arbeidsformen sin slik at de opererer med primærteam innenfor rammen av de større teamene. For Klokkerhuset ser dette litt annerledes ut enn ved de to andre avdelingene, siden det skilles mellom hovedteamet og miljøpersonalet som sådan. Den praktiske forskjellen er at primærteamene bare har en representant fra det større teamet; primærkontakten. Ellers fremstår ordningene svært like i sin praktiske konsekvens. Primærteam organiseringen av arbeidet i teamene later til å være en motvekt til Katzenbach og Smith sine hovedinnvendinger mot å være flere en 10 medlemmer i et team. Primærteamene fordeler nemlig oppgavene på en slik måte at færre medlemmer av hovedteamet får spesifikke ansvarsområder i forhold til forskjellige oppgaver, og på denne måten varierer medlemmenes ansvar og påvirkning i hver enkelt sak. Hver enkelt av disse sub - teamene har ansvar for en ungdom og består typisk av en miljøterapeut som har

primærkontakt- funksjon og en miljøarbeider som har sekundærkontakt- funksjon overfor ungdommen. I tillegg rapporteres teamleder å være aktivt deltagende med både løpende veiledning og praktisk arbeid i primærteamene. Dette later også til å gjelde ved alle enhetene, da informantene gir svært like beskrivelser av ordningen og bruker de samme begrepene om primærteamets funksjoner. Det er med andre ord vanlig å ha et primærteam per innskrevet ungdom. Primærteamet har i følge informantene ansvar for å tilrettelegge oppholdet, planlegge og gjennomføre en del praktiske ting, samtidig som det tilligger denne grupperingen å drive frem det faglige innholdet i ungdommenes opphold ved institusjonen. Det betyr at primærteamene skriver handlingsplan, evaluerer og justerer denne i tråd med resultater av ulike intervensjoner og tiltak, samt skriver avsluttende rapporter om oppholdet ved institusjonen. Disse arbeidsprosessene vil jeg komme tilbake til under kapittel 4.2.3. om prosessen med å omsette hovedmålene til Bufetat til den hjelpetjenesten som er tiltenkt den enkelte ungdom. Momentene jeg her trekker fram må allikevel nevnes i sammenheng med størrelse på teamene, da de kan ha relevans i forhold til virkninger av de ulike størrelsene. Informantene gir uttrykk for at primærteam - funksjonen gjør det enklere å samhandle konstruktivt og å bli enige om operasjonalisering gjennom resultatmål på en samlende måte, nettopp fordi primærteamene har et ekstra ansvar for akkurat sin ungdom. Primærteamene bidrar også til at organisasjonen lokalt får et organisk preg, gjennom at primærteam blir opprettet og avviklet i takt med innskriving og utskrivning av de forskjellige ungdommene som er brukere av tjenesten. Dette gir handlingsrom i forhold til å tilrettelegge primærteam med skreddersøm overfor det kasuset som foreligger og overfor hvilke personer og hvilken kompetanse som kreves for å løse de aktuelle oppgavene. Dette gir over tid også mulighet for å samhandle litt tettere med ulike kollegaer og har derigjennom en hvis betydning for tilegnelse og spredning av ulik kompetanse.

4.2.2 Komplementær kompetanse fra sosial - og barnevernsfaglige utdanninger

Informanter fra alle de tre enhetene i undersøkelsen peker på at organisasjonen har et standard kompetansekrav som operative enheter må følge for å være godkjent for drift. Dette peker mot målområdet Jacobsen og Thorsvik (2002) fremholder som

resursorientert. Bufetat opererer som tidligere nevnt, med en bemanningskodeks²⁹ som tilsier at minimum halvparten av de ansatte som jobber direkte med målgruppen skal ha minimum treårig høyskoleutdanning av barnevernsfaglig eller sosial faglig art. I utgangspunktet betyr dette utdannelser som barnevernspedagog, sosionom eller vernepleier. Andre yrkesgrupper, som for eksempel sykepleiere eller pedagoger kan også ansettes som miljøterapeuter, men da er gjerne en tilleggside utdanning nødvendig. Bemanningskodeksen er ment å skulle sikre at en stor andel av den operative kjerne har en grunnkompetanse som er relevant for primæroppgavene som skal betjenes.

Det fremgår av intervjuene at det fra sentralt hold ikke foreligger noen tilsvarende bestemmelse rettet mot å sikre komplementaritet i denne grunnkompetansen. Et team kan i prinsippet være bemannet av for eksempel bare sosionomer eller bare barnevernspedagoger. Mine informanter virker imidlertid opptatt av at deres respektive team skal ha en viss bredde i så henseende. Kanskje avspeiler dette en mer implisitt side av bemanningskodeksen eller kanskje er mine informanter mer opptatt av komplementær kompetanse enn hva som er representativt i den øvrige organisasjonen.

I Katzenbach og Smith (1993) sin teori står det svært sentralt å legge til rette for dannelse av positive synergieffekter, og da blir komplementær kompetanse viktig i de dynamiske prosessene som utgjør den samlede tjenesteproduksjonen i et team. Dette poenget tematiseres også av mine informanter, riktignok uten at begrepet *synergi* blir nevnt, men det er allikevel naturlig å tolke utsagnene i relasjon til synergieffekter. Teamlederen ved Klokkerhuset peker på at fagsammensetningen i kartleggingsteamet *utfyller hverandre* og forklarer dette med at medlemmene har *litt forskjellige briller på*. Dette mener han *gjør diskusjonene i teamet mer fruktbar*. Informanten støtter således Illeris (2004) sin tese om at ulik kompetanse gir fruktbar læringsmiljøer. Seksjonssjefen ved Furukollen mener det er viktig å *få en sammensveiset personalgruppe*. Hun sier videre at dette *ikke handler om at de skal være totalt like, men at de er enige om hvem som gjør hva og har forståelse og respekt for hverandres ulikheter og heller utnytter de ulikhetene*. Teamlederen ved SUS holder fram

²⁹ Bemanningskravet er utarbeidet med hjemmel i §5 i Kvalitetsforskriften. (2008). *Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner av 10. juni 2008 nr. 580*

fleksibilitet og toleranse som viktig i arbeidsfellesskapet, og viser til at forskjellighet kan gi en god dynamikk. Uttalelsene kan forstås som lokale kriterier for å få i gang positive synergier, men det ligger ingen automatikk i at disse forholdene vil føre til positive synergier. Det som imidlertid synes klart er at undersøkelsesenheterne har fokus på differensiert, komplementær kompetanse, som en del av et suksesskriterium overfor gode teamprosesser.

Undersøkelsen jeg utførte i Bufetat - teamene inneholdt ulike spørsmål som hadde til hensikt å kartlegge hva slags type kompetanse enhetene vektla som viktig. For å tydeliggjøre sammenligningen av data jeg har samlet med teorigrunnlaget jeg har lagt til grunn for oppgaven, har jeg sortert mine funn i kategorier som korresponderer med Katzenbach og Smith sine hovedinndelinger av det de kaller komplementær kompetanse.

4.2.2.1 Teamene har teknisk - og funksjonell kompetanse med adekvat bredde

Teamene jeg har undersøkt har som nevnt innrettet seg litt forskjellig med hensyn til hvordan disse er satt sammen av personell med ulik kompetanse. Men felles for dem alle er at de har lagt vekt på å ha ulik kompetanse internt i hvert enkelt team.

Alle teamene har både barnevernspedagoger og vernepleiere representert blant sine medlemmer. To av tre team har også ansatte med videreutdanning innen psykiatri og begge korttidsavdelingene har sosionomutdanningen representert. Sykepleier og pedagog finnes også representert, men bare ved en enhet hver. Dette viser både hvilke utdanninger som er vanlige i utvalget mitt, og at det enkelte team har en hvis bredde og variasjon i hvilke basisutdanninger som er representert blant medlemmene. Det er imidlertid verdt å merke seg at det bare er sosionom-, barnevernspedagog og vernepleierutdanningen som er forhåndsgodkjent fra sentralt hold. Dette har den praktiske konsekvensen at andre basisutdanninger må gjennom en saksbehandlingsprosess ved *Team for godkjenning og forvaltning* ved regionskontoret, som avgjør hvorvidt en gitt kompetansebakgrunn kan godkjennes etter

Kvalitetsforskriftens³⁰ krav. Dette kan indikere at det vil være naturlig å finne en overrepresentasjon av de forhåndsgodkjente utdanningene sett i forhold til andre faggrupper. Det er derfor naturlig å bruke denne relative bredden som bakteppe for vurdering av hvorvidt den samlede kompetansen er tilstrekkelig komplementær ved det enkelte team. Selv om dette momentet også kan trekke i tvil selve forutsetningene for en tilstrekkelig bredde eller komplementaritet hva gjelder kompetansen som finnes i Bufetat sine enheter. Allikevel synes det riktig å foreløpig konkludere med at undersøkelsesenheterne, med de rammebetingelsene som eksisterer, har klart å legge til rette for en så god bredde i sin samlede formelle kompetanse som det synes etterrettelig å kunne forvente.

Når jeg i denne sammenheng bruker generelle utdannelsesforløp som eksempler på teknisk og funksjonell kompetanse, synes det viktig å klarlegge en grenseoppgang overfor organisasjonsmessige begreper som ble brukt i foregående kapitler. Utdannelsene det her er snakk om har klare tekniske kvaliteter ved seg, som også kan betegne deler av det jeg tidligere har beskrevet som teknostruktur. Det er imidlertid slik at profesjonelle faktorer som er mer rettet inn mot analyse, vurdering og skreddersøm av tjenesten også omfattes av disse generelle utdanningene. Sistnevnte aspekter vil i større grad bli berørt i neste underkapittel, men da hovedsakelig i form av de begrepene informantene brukte om temaet. Utdannelsene representerer således ikke bare en bred og generell kompetanse, men har også spesialisert metodikk på pensum. Seksjonssjefen ved SUS illustrerte dette poenget, ved å peke på vernepleier utdannelsen som svært teknisk nyttig overfor MultifunC metodikken. Dette begrunnet han med at yrkesgruppen er skolert til å observere, rapportere og justere intervensjoner på kompatible måter vis á vis SUS sin spesialiserte metodikk eller teknologi. Likedan mener han sykepleierutdanningen også tilbyr mye av den typen teknologisk kompetanse som SUS trenger. Samme informant stiller seg tilsvarende kritisk overfor barnevernspedagog utdannelsen. Han sier; *Jeg har stilt meg spørsmål omkring barnevernsutdanninga. Hva slags kompetanse de får i den utdanninga. Det tar en stund før de er fullt utlært etter at de kommer hit.* Et tolkningsalternativ i denne

³⁰ Kvalitetsforskriften. (2008). *Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barnevernstitusjoner av 10. juni 2008 nr. 580*

sammenheng peker mot metodefokusets klare maskinbyråkratiske trekk, som synes å være innrettet mot teknostrukturelle forhold, mens barnevernspedagoger kanskje har større fokus i retning av faglige vurderinger og at utdannelsen derigjennom i større grad er innrettet mot profesjonsbyråkratiske organisasjonsformer.

Jeg har i kapittel 4.1 om organisering vist at enhetene synes opptatt av spesialiserte metoder i tråd med det som ser ut til å være regionale og nasjonale incentiver. Denne formen for kompetanse er over blitt sammenlignet med det Mintzberg kaller teknostruktur. Eksempler på denne type kompetanse er også representative overfor tekniske og funksjonelle sider av kompetansebegrepet til Katzenbach og Smith. Derfor kan enhetenes oppgitte kompetansesatsning overfor eksempelvis *motiverende intervju*, *kriseperspektiv* og *rettighetsforskrift* også stå som eksempler på teamenes tilrettelegging for komplementaritet i det lokale kompetanselandskapet. At informantene oppgir at bare noen ansatte har mottatt opplæring i ulike spesialiserte metoder eller teknikker kan også forstås i lys av at det bygges kompetanse etter en komplementær modell.

I tillegg til den formelle kompetansen teamene skal ha rettet mot faglige aspekter av virket, har *dokumentasjonsferdigheter* blitt tematisert som en viktig kompetansefaktor ved samtlige enheter. Synet på om alle skal ha gode nok ferdigheter til å kunne skrive rapporter, dagsjournaler, møtereferater og lignende varierer noe, men det synes å være et klart prioritert satsningsområde at enhetene som sådan skal utvikle stadig økende grad av kompetanse på dette området. Alle informantene beretter om treleddede kvalitetssikringsrutiner, som også later til å virke som en type opplæringstiltak, da produkter og delprodukter blir sendt tilbake for utbedring av forrige ledd, gjerne med veiledning eller tilbud om dette fra en av kontrollørene i prosessen.

4.2.2.2 Problemløsende og beslutningsfremmende kompetanse i teamene

Spørsmål i intervjuene som dreide seg om hvilke egenskaper de ansatte bør ha for å kunne jobbe med ungdommer ved en døgninstitusjon, ble besvart med differensiert vektlegging av ulike egenskaper som jeg har valgt å kategorisere som ulike forhold

knyttet til *personlig egnethet*, at *teamene er sammensveiset* og at de *ansatte er robuste*. I tillegg synes alle enhetene å ha et bevist forhold til hvordan *faget* skal prege virksomhetene deres.

Personlig egnethet ble brukt som begrep av flere informanter. Teamleder ved SUS og seksjonssjefen ved Klokkerhuset var opptatt av de ansattes *trygghet* og det å kunne fremstå som et fast holdepunkt for ungdommen. Teamleder ved Furukollen var i tillegg opptatt av at man måtte fremstå som et forbilde for ungdommene. Herunder ble det blant annet vist til at holdninger og verdier er en del av egnethets – begrepet. Det ble også lagt vekt på lærevillighet og motivasjon, samt erfaring og personlige ferdigheter rundt det å jobbe med mennesker og sammen med mennesker. Seksjonssjefen ved Furukollen spissformulerte viktigheten av dette kompetanseaspektet med en metafor: - *En ting er kamelene, men man må i hvert fall ha gode kameldrivere*. Hun pekte videre på viktigheten av å ha *en sammensveiset personalgruppe* som klarer å gjøre bruk av hverandres forskjellighet på en konstruktiv og produktiv måte, fremfor å la forskjeller bli destruktive i arbeidsprosessene. Teamlederen ved SUS fremholdt *toleranse* og *fleksibilitet* som viktige personlige egenskaper for å kunne gjøre bruk av den enkelte medarbeiders kompetanse og kanskje også lære noe en ellers ikke ville lært. Begge informantene gav med andre ord uttrykk for at disse variablene hadde betydning for teamenes komplementære egenskaper. Utfallet eller effekten av denne komplementariteten synes imidlertid å bero på medlemmenes *personlige egnethet* i forhold til å samarbeide i de ulike arbeidsprosessene og dra læringsmessig og produksjonsmessig nytte av dette. Det synes således viktig for informantene at personlig egnethet ikke bare er et individuelt suksesskriterium. De gav uttrykk for at egnetheten burde være en integrert del av en teamkompetanse. Dette kan kanskje tolkes som at den enkelte fordres til å justere sine ferdigheter slik at de passer i teamet. Samtidig fordres teamet til å rydde plass for den enkeltes kompetanse.

Enhetsleder ved SUS vektla robusthet som en vesentlig egenskap: - *En av de viktigste bærebjelkene er jo å ansette en personalgruppe som har den personlige egnetheten som gjør at institusjonen er robust nok til å håndtere målgruppa, (...) ikke bare hver*

for seg, men også samlet sett og at det gjenspeiler seg i alle skift. Samme informant var også tydelig på at personalet måtte kunne håndtere vold. Dette var egenskaper som stod høyt på lista over prioriterte ferdigheter ved nyrekruttering til institusjonen. Dette poenget ble også tematisert av seksjonssjefen ved Furukollen. Hun mente det var vesentlig at de ansatte ikke var *skyggeredde*, som hun uttrykte det. Klokkerhuset kan kanskje sies å ha organisert seg i stand til denne robustheten, ved at de har opprettet et akutt-team bestående av tre personer som har en spesialisert rolle i tilspissede situasjoner. Kartleggingsteamet vektlegger gode kommunikasjonsformer, ved utageringssituasjoner og lignende. Teamlederen for dette teamet tar til orde for at måten man kommuniserer på i slike tilspissede situasjoner, er svært avgjørende for utfallet.

I tillegg til *personlig egnethet* og at *gruppen er sammensveiset* og *robust* er det et annet område som ble tematisert i en slik grad at det synes riktig å kalle dette en fjerde vesentlig problemløsende og beslutningsfattende kompetansekategori; *faglighet*. Enhetene beskrives imidlertid relativt ulikt, med hensyn til hvordan dette faglige perspektivet har form i de ulike institusjonene, selv om det også finnes likheter. Både Furukollen, Klokkerhuset og SUS peker på *motiverende intervju* som et kompetansemessig satsningsfelt. Furukollen synes opptatt av å tilpasse rammer og metodikk ved å gi gode beskrivelser av etablert praksis i en internhåndbok som stadig justeres og revideres for å avspeile den faktiske og ønskelige virksomheten på huset. Klokkerhusets team er opptatt av å se muligheter og alternativer, samt å ha et spesielt fokus på kommunikasjonsferdighetene hos de ansatte. SUS er svært opptatt av metode og metodetroskap. I tillegg øver de opp personalets individuelle og kollektive robusthet overfor vold med å avholde jevnlig vergetreninger. Vergetrening går ut på å håndtere vold og trusler om vold på en hensiktsmessig god måte og er ment å gjøre den enkelte og fellesskapet mer robust og kapabel overfor vanskelige situasjoner i sin arbeidshverdag. På disse ulike måtene synes enhetene å få til en integrasjon mellom det faglige aspektet av problemløsende og beslutningsfattende kompetanse og de mer egenskapsorienterte aspektene. Sagt på en annen måte gir dette skinn av å sette egne erfaringer inn i en mer generell faglig ramme, og derigjennom skape en type helhetlig forståelse. Det som i et drøftningsperspektiv kan synes litt påfallende, er at kontrastene

enhetene i mellom synes å være så store at det som for eksempel Klokkerhuset prioriterer som sin faglige forståelsesramme, kanskje ville blitt ansett for å være metodisk utroskap ved SUS. Klokkerhusets fokus på muligheter og alternativer forholder seg tilsvarende vanskelig å gjøre bruk av dersom teamet her opererte under samme grad av manualstyring som det SUS gjør. Følgelig synes det åpenbart at ikke Bufetat institusjonene har en enhetlig forståelse av hvordan barnevernsfaget skal forstås og brukes. Internt i det enkelte team ser det imidlertid ut til at det er etablert en felles plattform overfor disse faktorene. I lys av fokuset på komplementær kompetanse i det enkelte teamet, må dette sies å stå fram som det klart viktigste, sammenlignet med Katzenbach og Smiths (1993) basisegenskaper for team. Forskjellene kan imidlertid tenkes å drive en kile inn mot standardiserings tendensene jeg beskrev i kapittelet om organisering. Hvis man imidlertid samholder teamenes forskjellighet med Bufetats tendens til å standardisere output og arbeidsprosesser ville det ikke overraske om krefter ble aktivert for å gjøre teamene likere med hensyn til faglige perspektiver. Enhetslederen ved SUS avdekket sin oppfatning av dette spørsmålet ved å påpeke følgende om de faglige trendene i organisasjonen; *Så tenker vel jeg at føringene i barnevernet nå peker i MultifunC sin retning*. Dette utsagnet anser jeg for å støtte min tolkning av teknostrukturens sterke posisjon i organisasjonen.

Enhetenes relativt ulike satsningsmåter på det de felles kaller *faglighet*, vitner om ganske forskjellige strategier. Hvis vi skal isolere disse fenomenene og se dem opp i mot Mintzbergs (1983) teori, synes det klart at både SUS og Furukollen har klare trekk av både divisjonalisert standardisering av output og et mer maskinbyråkratisk fokus på standardisering av arbeidsprosesser. Kartleggingsteamet ved Klokkerhuset synes imidlertid å helle mer mot profesjonsbyråkratiske prosesser med bredere faglige diskusjoner som virkemiddel overfor å ta enkeltstående beslutninger basert på teamets faglige kompetanse. Beskrivelsen av disse prosessene minner også om adhocratiets gjensidige tilpasning som koordineringsform.

Avslutningsvis om problemløsende og beslutningsfattende kompetanse, gjenstår det å sette et moment til inn i denne sammenhengen. Det finnes argumenter for at enhetenes fokus på dokumentasjon også gjør seg gjeldende under dette del - området av

kompetansebegrepet, selv om slik kompetanse også kan sees som teknisk og funksjonell. Det synes åpenbart at god dokumentasjon er en av flere pilarer som ulike beslutninger baserer seg på.

4.2.2.3 Åpen og funksjonell dialog som sosial- og kommunikasjonskompetanse

Dataene som er relevante med hensyn til sosial- og kommunikasjonskompetanse er i det følgende kategorisert i *intern-* og *ekstern kommunikasjon*. Aspekter som tematiseres i dette kapittelet er den kompetansemessige siden av temaet. Sosialt samspill og former for kommunikasjon er også relevante undertemaer i andre etterfølgende kapitler og vil bli ytterligere gjort rede for senere i oppgaven. Sosial- og kommunikasjonskompetanse har betydning for det sosiale samspillet ved løsning av primæroppgavene i det enkelte team. Temaet lot til å engasjere mine informanter, og det fremstod bred enighet om at alle enhetene la opp til og ønsket seg en *åpen og funksjonell kommunikasjon*. I dette ligger det at det *ikke bare skal være lov, men også trygt, å si sin mening i teamet*, som en av informantene uttrykte det. Samtlige av intervjuobjektene mine gir uttrykk for det samme meningsinnholdet, selv om de ulike informantene vektlegger ulike aspekter ved temaet.

Lederne ved Furukollen peker på *positive forsterkere*³¹ og humor som gledesskapende faktorer i kommunikasjonen ved avdelingen. Seksjonssjefen uttaler at team - medlemmene *skal være hverandres støttepersoner*, og sier videre at *de er avhengig av hverandre, og et klapp på skuldra betyr utrolig mye*. Hun uttrykker også at hun vektlegger å bringe gode eksterne tilbakemeldinger videre inn i teamet, *sånn at de får en god følelse av at den jobben de gjør er både bra og viktig*. Hun sier at hun ser folk vokser på det; *får ansvar, tar ansvar og ikke minst tørr å ta avgjørelser*. Slik sett har Furukollens måte å etablere åpen og funksjonell kommunikasjon på også betydning for problemløsende og beslutningsfremmende prosesser.

³¹ Positive forsterkere er i følge sosial læringsteori faktorer som øker sannsynligheten for at en gitt atferd blir gjentatt. Ros kan være et eksempel på slike forsterkere. Negative forsterkere virker motsatt og minsker sannsynligheten for at en gitt atferd blir gjentatt. Straff eller kjeft kan stå som eksempler på dette. (Bunkholdt 1989)

Teamleder ved Klokkerhuset er opptatt av kommunikasjonskulturen som tilvirkes overfor ungdommene. Han mener at det er god grunn til å være opptatt av hvordan man formidler seg. Dette, uttrykker han, kan være forskjellen på om ungdom utagerer eller ei. Han gir et eksempel på hva han mener ved å peke på en situasjon hvor en ungdom med skjermingsvedtak spør om å få ta seg en røyk, på et tidspunkt hvor dette ikke passer for den ansatte. I stedet for å si *nei, du må vente*, kan man da si *ja, men du må vente til jeg kommer inn om ti minutter*. Det å gi slike positivt ladede beskjeder synes i følge teamlederen å ha stor betydning for klimaet i avdelingen, men han er tydelig på at alle trenger å bevisstgjøres jevnlig på slike nyanser, for å kunne skape sosial- og kommunikasjonskompetanse som får fotfeste i avdelingen.

SUS ønsker også åpen og direkte kommunikasjon men legger litt større føringer for hva det er hensiktsmessig å kommunisere, enn tilfellet synes å være i de andre enhetene. Dette forklarer enhetslederen med at metodetroskapen har såpass stor formell verdi, at det aktivt søkes å lære de ansatte hvordan de skal tenke, i pakt med metoden som det arbeides etter. Dette kan tenkes å gå ut over graden av åpenhet ved enheten, men på den positive siden kan dette heve terskelen for målforskyvning etter tilfeldige ansattes personlige meninger. Enhetsleder mener at dette virker samlende og at de ansatte lettere kan fremstå samlet og enige overfor ungdommene de skal hjelpe.

Inntrykket som blir skapt av informantenes fokus på sosial- og kommunikasjonskompetanse på det interne nivået er at de opererer med noen få og konkrete målsetninger. Disse momentene fremstår ved Klokkerhuset og Furukollen som implementert av teamene slik informantene forteller om dem. Dette sannsynliggjør etter min vurdering at disse fokuspunktene utgjør en kjernekompetanse og er lokale forutsetninger for å få til de mange vanskelige og komplekse primæroppgavene enhetene har. I tillegg synes det å ha noen åpenbare trivselsfaktorer knyttet til seg.

Et interessant og motsetningsfylt forhold er hvordan enhetslederen ved SUS tar til orde for en åpen og direkte kommunikasjon, ved å lære opp de ansatt i hvordan de skal tenke. Underforstått ligger det presumptivt svært mange begrensninger her, i forhold til hvilken grad av åpenhet de ansatte rent faktisk kan utvise. På den annen side er

rammene til SUS en del av en nasjonal satsning, hvor forskning på en gitt metode (MultifunC) er en forutsetning for institusjonens eksistens. At enhetsleder ønsker å gi en adekvat opplæring i denne metoden synes å være ikke bare forståelig men også nødvendig. Eventuelle prosesser for å utvikle metoden gjennom dialog med utøverne av den, blir på en måte nødt til å vente til det foreligger forskningsresultater etter hensikten.

Når det gjelder den eksterne kommunikasjonskompetansen ved enhetene synes kontinuitet og jevn frekvens på møtevirksomhet å stå sentralt. Korttidsinstitusjonene forteller om to ukers intervaller mellom ansvars- og samarbeidsmøter, mens SUS, som er en langtidsinstitusjon opererer med fire til seks ukers intervaller. Ved korttids institusjonene synes det å være mest ledere representert i møter med eksterne aktører. Ved Klokkerhuset er det teamleder og seksjonssjef som møter kommunene for å diskutere enkeltsaker. Hos Furukollen er det teamleder som er institusjonens bærer av kontinuitet i disse møtene. Andre teammedlemmer kan også være tilstede, men det er altså teamleder som er fast medlem av disse møtene. Ved SUS er det psykologene i behandlingsteamet som fronter de eksterne møtene.

I et organiseringsperspektiv synes denne store graden av representasjonen fra mellomlederledd og teknostruktur å være naturlige konsekvenser av en organisering med vekt på maskinbyråkratiske og divisjonaliserte trekk. I et teamperspektiv med fokus på komplementær kompetanse er det vanskeligere å se hvorfor enhetene gjør det på denne måten. Ved Klokkerhuset grunngis denne representasjonen med at lederne har den spesialkompetansen som egner seg best i eksterne møter. Dette kan forstås som at teammedlemmene ikke har kompetanse til å representere enheten i eksterne møter, og burde kanskje vies stor grad av oppmerksomhet hva gjelder etablering av mål for kompetanseutvikling. I et ledelsesperspektiv, til forskjell fra et administrativt perspektiv³², kan det fremstå som både riktig og viktig at ledere i større grad motiverer, engasjerer og besørger at teammedlemmene har riktig kompetanse med hensyn til eksterne møter. Dataene mine gir ikke noe klart svar på om det er selve

³² Jfr. Jacobsen og Thorsvik (2002)

kommunikasjonskompetansen eller andre former for kompetanse som er årsak til at det er lederne som representerer teamene ved eksterne møter. Ved Furukollen formidles det at møtestrukturen baserer seg på at teamleder jobber dagtid og at det derfor er stor sannsynlighet for at hun ofte kan delta på møter. Informantene fra denne enheten oppgir ingen eksplisitte forklaringer i retning av at dette har med kompetanse å gjøre. Det betyr ikke nødvendigvis at ikke dette kan være et moment i vurderingen av den eksisterende praksis, eller at ikke teammedlemmer kan forstå det slik. I et kompetanseperspektiv synes den underforståtte begrunnelsen med turnusbegrensninger å fremstå litt defensiv. Slike ordninger kan også fort gjøre enhetene svært sårbare ved fravær av ledere over tid.

SUS sine representanter oppgir også at miljøpersonellets deltagelse på ulike møter er prisgitt turnusen. Samtidig formidles det at behandlingsteamet skal møte i eksterne samarbeidsforum, da dette er en del av den faglige strukturen i MultifunC. Det kan imidlertid argumenteres for at autonomi, myndighet, samt eierskap til både oppgaver å resultat har utfordrende vilkår ved denne struktureringen av eksterne samarbeidsfunksjoner.

4.2.2.4 Oppsummering av komplementær kompetanse i teamene

Teamene er opptatt av komplementaritet i de ulike kompetanseområdene. Alle temaene i undersøkelsen er satt sammen av medlemmer med *ulike semiprofesjoner*. Dette kan gjøre at enhetene fungerer på en internt utfyllende måte overfor *tekniske og funksjonelle kompetanseområder*. Når det gjelder kompetanse overfor *problemløsning og beslutningsdyktighet* er det fire hovedområder som kan trekkes ut av de innsamlede dataene, som synes viktig for alle enhetene: *Personlig egnethet* hos medlemmene, at teamet er *sammensveiset, robuste ansatte og avdelinger*, samt kompetanse som er *faglig* kompatibel med den metodiske driften som foregår ved den enkelte institusjon. I tillegg er *dokumentasjonskompetanse* vesentlig på begge de første kompetanseområdene. Når det gjelder *sosial- og kommunikasjonskompetanse* oppgis *åpenhet og funksjonalitet viktig internt*, mens *kontinuitet og lederes tilstedeværelse* prioriteres ved eksterne møter.

4.2.3 Fra barnevernsloven til felles og spesifikke mål

I dette kapitlet vil jeg fokusere på hvordan Bufetat sine mål virker overfor den aktuelle målgruppen mine undersøkelsesenheter er innrettet mot. Ved datainnsamlingen jeg foretok, ble mine informanter spurt om hvilke former for mål som gjelder ved deres lokale enhet, samt hvordan disse målene lyder. Da jeg foretok analyser av datamaterialet som forelå, delte jeg måltemaene inn i tre hovedkategorier; *Overordnede mål*, *Individorienterte mål* og *Lokale mål*. I løpet av prosessen med å disponere oppgaven, fremstod dataene som tilhørte de ulike kategoriene å egne seg som bakgrunnsdata for litt ulike deler av min totale fremstilling. De *lokale målene* som igjen er delt inn i underkategoriene *faglige mål* og *prestasjonsmål* er benyttet til å eksponere organisatoriske tendenser ved undersøkelsesenheter og Bufetat som organisasjon. Ved fremstillingen av disse funnene begrunnet jeg dette valget med at de målene som tilsynelatende var lokale, hadde likhetstrekk som kunne tilbakeføres til en bredere organisasjonsmessig satsning. Når jeg i dette kapitlet skal ta for meg hvordan Bufetat enhetene transformerer de overordnede målene ned i spesifikke og operasjonelle mål, blir det naturlig å vise hvordan enhetene bruker individorienterte mål som katalysator for denne prosessen.

Det er Katzenbach og Smith sin basis egenskap *common purpose and specific goals* som her danner bakgrunn for denne prioriteringen om å se nærmere på sammenhengen mellom overordnede og individorienterte mål. Forfatterens budskap med denne tesen omhandler viktigheten av å operasjonalisere mål til retningsgivende tiltak for medlemmene av teamet, samtidig som disse forholdene formodes å avkreve en type felles forståelse. Dette gjør at det er Bufetats og de lokale enhetenes hovedmålsetninger og politiske funksjon som blir sentral i det Katzenbach og Smith kaller *broad directives*. Når de store linjene skal operasjonaliseres ned til det arbeidet som utføres av det enkelte team, viser mine data at dette typisk gjøres ved å lage handlingsplaner med målsetninger overfor den enkelte ungdom.

4.2.3.1 Overordnede mål som felles lokale veivisere

Det er ingen av informantene jeg har intervjuet som refererte til Bufetats offisielle målformulering. Alle oppgir imidlertid *Barnevernsloven*³³ og *Rettighetsforskriften*³⁴ som kilder til overordnede mål for virksomheten i deres team. De fleste informantene refererer til disse kildene under et, men noen oppsummerer likevel svært sentrale føringer ved Barnevernsloven slik at det overordnede ved Barnevernsloven kommer i fokus og ikke de mange enkeltbestemmelsene.

Teamlederen ved Furukollen var den av mine informanter som med klare referanse til selve loven henviste til det overordnede innholdet og de implikasjoner dette gir for mål i Bufetat sine ulike tiltak. Dette gjorde hun ved å peke på §1-1 og §4-1. I førstnevnte paragraf nedfelles formålet med loven ved å peke på at barn som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling har rett til å motta *nødvendig hjelp og omsorg til rett tid*. Det slås videre fast at loven skal bidra til å gi barn og unge *trygge oppvekstvilkår*. §4-1 legger føringer som både peker fremover, men som også gjelder for plasseringer her og nå. De som arbeider etter denne loven skal finne tiltak som er til *barnets beste*. Videre legges det vekt på å gi barnet *stabil og god voksenkontakt* og kontinuitet i omsorgen. Disse bestemmelsene kan på mange måter forstås som utdypning av Bufetats hovedmålsetning.

Teamleder ved kartleggingsteamet på Klokkerhuset viser til *kartleggingsaspektet* og det å *ta vare på* ungdommene som de overordnede målene ved institusjonen. I et analyttisk perspektiv kan det argumenteres for at han på denne måten konkretiserer formålparagrafen ved å knytte den til Klokkerhusets fagområde og det mandatet som gjelder for denne typen institusjoner; utredning og kartlegging. Å *ta vare på* ungdommene fungerer som en kortfattet oppsummering av innholdet i formålparagrafen, selv om den i liten grad bidrar til å konkretisere eller operasjonalisere innholdet.

³³ Barnevernsloven. (1992). *Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100*

³⁴ Rettighetsforskriften. (2002). *Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barneverninstitusjon av 12. desember 2002 nr. 1594*

På SUS slutter informantene seg også til de store linjene i barnevernsloven, som en del av deres hovedmålsetning. Men det legges også til et overordnet mål i tråd med intensjonen bak MultifunC institusjonene: *Metodetroskap*. Med dette peker informantene igjen på det forskningsmessige aspektet som institusjonen representerer, og synliggjør således deres litt unike mandat. På den ene siden fremstår dette som at middelet blir selve målet når metoden er et overordnet mål i seg selv. På den andre siden må dette målet sees i en større sammenheng. Bufetats hovedmål er *å gi barn, unge og familier som trenger hjelp og støtte, tiltak med høy og riktig kvalitet i hele landet*. Som et ledd i denne målsetningen later Bufetat til å ha delmålsetninger vedrørende å etablere denne høye kvaliteten. En delmålsetning innebærer øyensynlig å forske frem effektive metoder. At slike delmålsetninger på det nasjonale nivået av organisasjonen gir hovedmål på det lokaleplan virker naturlig.

I flere av kapitlene i min resultatbeskrivelse har det blitt nevnt at Rettighetsforskriften av alle enhetene betegnes som en del av den overordnede målstrukturen. I kapittel 4.1.3 legges det frem funn fra SUS, som viser at den innholdsmessige siden av forskriften har blitt konkret tematisert en gang, riktignok uten å forankre målet i forskriften. SUS beskrev den mer som del av metoden de brukte. Dette målet omhandler autonomi og medbestemmelse for ungdommene. Ingen andre momenter finnes i dataene fra intervjuunden som beskriver innholdet i Rettighetsforskriften eksplisitt. Men siden samtlige informanter peker ut Rettighetsforskriften i sammenheng med overordnede mål, er det etter min vurdering grunn til å gjengi noe av det sentrale innholdet i kildematerialet.

Rettighetsforskriftens fulle tittel er: *Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barneverninstitusjon*³⁵. Forskriften inneholder som navnet tilsier en samling rettigheter som gjelder for ungdommer som er plassert i en barnevernsinstitusjon. I tillegg regulerer forskriften en del forvaltningsaspekter av driften og hvilke virkemidler som ikke er lov til å bruke for å oppfylle formålet med plassering. Et helt

³⁵ Rettighetsforskriften. (2002). *Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barneverninstitusjon* av 12. desember 2002 nr. 1594

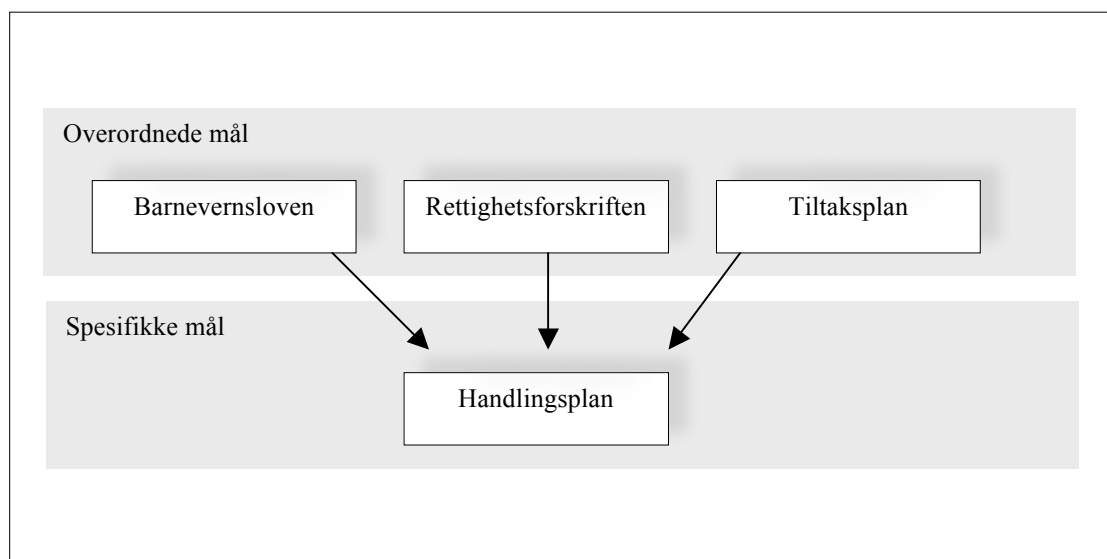
kapittel er viet til å konkretisere hvilke forhold som ansees som tvang og således ikke er tillatt å bruke. Et annet kapittel åpner for enkelte av disse tvangsmidlene ved atferdsplasseringer av ungdommer. I en målkontekst synes rettighetene som blir nevnt å utgjøre de sentrale og store linjene for hvordan forskriften påvirker enhetene. Bestemmelsene om tvang synes i større grad å adressere midler enn mål. Således kan det argumenteres for at SUS trakk frem en svært sentral føring i Rettighetsforskriften ved å peke på autonomi og selvbestemmelse, som enklere lar seg identifisere som et målformular enn mange av de andre bestemmelsene. § 5 i forskriften omtaler et svært sentralt prinsipp som er av generell betydning for hvordan man skal tilvirke barnevernsfaglige tjenester ved institusjoner: *Institusjonen skal drives på en slik måte at beboernes personlige integritet blir ivaretatt*. Videre heter det at den enkelte beboer selv skal *kunne bestemme i personlige spørsmål og ha det samvær med andre som han eller hun ønsker, så langt dette er forenlig med beboerens alder og modenhet, formålet med oppholdet og institusjonens ansvar for driften, herunder ansvar for trygghet og trivsel*.

Begrepsbruken de ulike informantene benytter om hovedmålene, gir tolkningsmuligheter overfor hvilken grad av mening og aspirasjon hovedmålene gir teamene. Katzenbach og Smith (1993) er opptatt av hvilken *tone* som settes i teamet av det de kaller *broad directives*, eller overordnede mål. Både Klokkerhuset og Furukollen bruker positivt ladede ord i sin oppsummering av hovedmål; Ta vare på, *hjelp og omsorg, trygge oppvekstvilkår og stabil og god voksenkontakt* er eksempler på dette. Dette setter *en tone av aspirasjon*, som Katzenbach og Smith (1993, s.49) uttrykker det, som lett assosieres med hjelpefunksjon og altruistiske faktorer. Begrepsbruken kan på den negative siden også gi skinn av å tildele offerroller og hjelpeløshet. SUS sin mer objektive henvisning til barnevernslov og rettighetsforskrift med en påfølgende utdyping av hvor viktig metodetrokap er i deres virke, gir assosiasjoner mer i retning av instrumentelle faktorer. Det underbygger på mange måter forskningsperspektivet ved driften. At de også fremhever autonomi og medbestemmelse peker i retning av ansvarliggjøring og at ungdommen ikke i samme grad behandles som offer. At hovedmål fremstilles så vidt forskjellig når kildene til målene har samme opphav er interessant i seg selv. Aspirasjonen og den graden av

mening som etableres i de ulike teamene, mener Katzenbach og Smith (1993) er med på å prege hvordan hovedmålene settes ut i livet gjennom gode og meningsfulle resultatmål. Et trinn nærmere dette konkretiseringsnivået ligger de individorienterte målene.

4.2.3.2 Individorienterte mål blir spesifikke resultatmål

I dette kapittelet skal en måltype som kan sortere under Jacobsen og Thorsviks (2002) kategori; produksjonsresultater, utdypes. Informantene opplyser at når en ungdom blir plassert i en institusjon plikter barnevernstjenesten i kommunene å utarbeide en tiltaksplan i tillegg til selve plasseringsvedtaket. Denne tiltaksplanen er institusjonen forpliktet til å arbeide etter, og den skal ha et individtilpasset fokus, slik at tjenesten hjelper den enkelte ungdom med det som nettopp denne ungdommen trenger hjelp til.



Figur 9: Mårelasjon; overordnede mål fra lovverk og tiltaksplan blir spesifikke individorienterte mål gjennom handlingsplanen.

Man kan si tiltaksplanen utgjør *bestillingen* for oppdraget, og således blir et hovedmål i seg selv overfor den ungdommen tiltaksplanen gjelder. At kommunen plikter å

fremlegge en tiltaksplan er lovbestemt³⁶. Derfor kan også individorienterte målsetninger ha et overordnet preg. Når informantene forteller om individorienterte mål ved sin enhet er det dette rammeverket som danner grunnlag og hjemmel for hvilken betydning individorienterte mål har. Ved enhetene lages det en *handlingsplan* på bakgrunn av *tiltaksplanen*. Samtidig skal selvfølgelig handlingsplanen følge retningslinjene i Rettighetsforskriften, og den skal preges av de overordnede bestemmelsene i barnevernsloven. Det er altså handlingsplanen ved enhetene som gjenspeiler de individorienterte målene som her skal presenteres.

Informantene forklarer prosessene rundt hvordan disse individorienterte målene blir fastsatt på nærmest identisk vis. Dette tyder på at organisasjonen har klart å etablere noen grunnleggende fremgangsmåter ut i fra de lovbestemte rammene og likeledes klart å etablere likeverdige samarbeidsformer med de ulike kommunene som er involvert. Prosessen med å etablere individorienterte mål vil jeg komme tilbake til under kapittel 4.2.4 om felles fremgangsmåter. I dette kapittelet som sentrerer seg om felles mål og målforståelse vil jeg konsentrere resultatfremleggelsen rundt hvilke områder i ungdommenes liv målene later til å rette seg mot og hva som kjennetegner måtene teamene gjør målene spesifikke på.

De overordnede målene skal styre tjenesteproduksjonen, men det er altså punktene i tiltaksplanen som er utgangspunktet for de mål som institusjonen nedfeller i de forskjellige ungdommene sine handlingsplaner. Alle informantene svarer relativt likt hva angår områder for typiske mål i en handlingsplan. Områdene som går igjen hos teamene er:

- 1) *Atferdsmål*, spesifisert med rus og/ eller kriminalitet.
- 2) *Sysselsettingsmål*, spesifisert med skole eller tilpasset dagtilbud.
- 3) *Familierelaterte mål*
- 4) *Mål overfor venner og nettverk*
- 5) *Helsemål*

³⁶ Jfr.: §§4-5 og 4-28 i Barnevernsloven. (1992). *Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100*

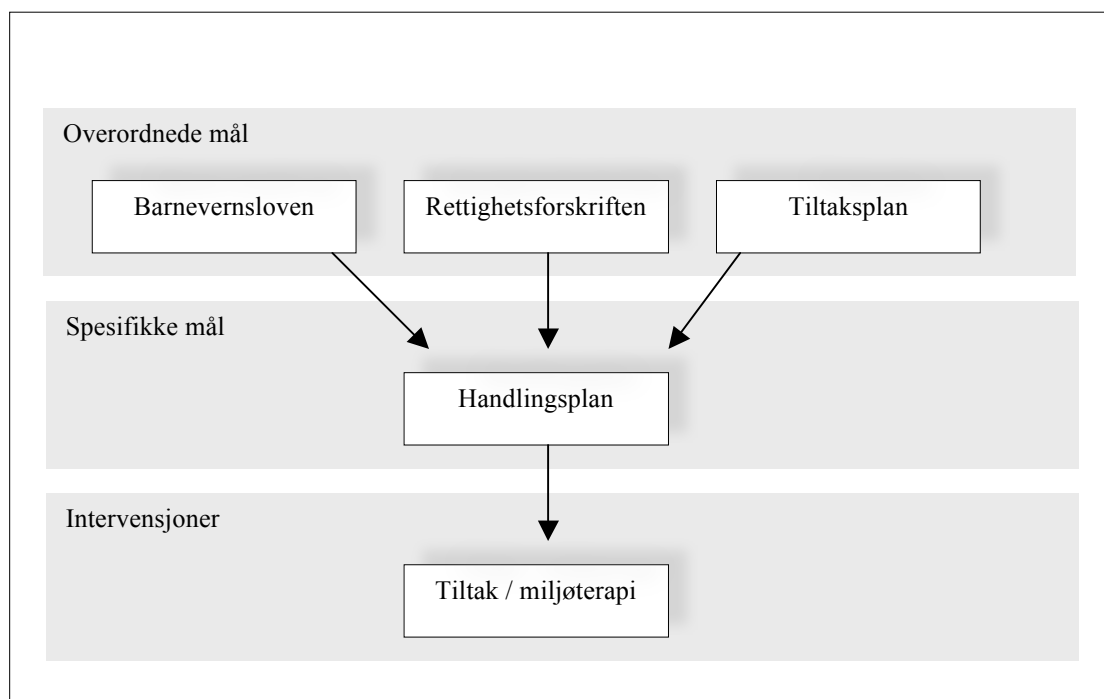
SUS var alene om å oppgi *holdninger* som et vanlig individorientert mål. Holdninger som objekt for målsetninger fordrer i større grad kvalitative målesystemer enn mange av de andre målene. Atferdsmål, sysselsettingsmål, familierelaterte mål og mål knyttet til nettverk synes enklere å kvantifisere, selv om disse også kan fordre kvalitative beskrivelser. Man kan måle hyppighet og varighet ved rusmisbruk og antall dager en ungdom er rusfri. Man kan ved hjemmebesøk måle lengden av oppholdet, og antall konfliktfylte situasjoner kan telles. Dag- og timefravær på skolen lar seg også telle, karakterer gis med ved hjelp av tall og likedan kan nettverk måles i tall og matematiske symboler. Med kvantitative måleparametere kan det å verifisere måloppnåelse synes enklere enn ved bruk av kvalitative beskrivelser. Kvalitative beskrivelser må tolkes og kan følgelig fremstå som mer diskutabile. Disse forholdene kan selvfølgelig også gjøre seg gjeldende overfor aspekter ved alle de nevnte målområdene, men blir spesielt synlig ved holdningsmålene SUS legger frem. Flere av informantene var tydelige på at det å verifisere resultater på en konkret måte, var viktig for arbeidsprosessene i teamet.

Teamene oppgis å ha ulike resursfaktorer knyttet til seg, som kan være til hjelp i utarbeidelsen av ulike mål på forskjellige områder. Kartleggingsteamet ved klokkerhuset har en pedagog i sitt team, som har bred kompetanse overfor utdanningsrelaterte temaer. Miljøteamet ved SUS deler gårdstun med ped - teamet, som har ekspertise på samme felt og et særlig ansvar for denne delen av behandlingen. Likeså har miljøteamet ved SUS familieteamet tett innpå seg for å hjelpe til med familie relaterte spørsmål. Sykepleiere eller ansatte med videreutdanning innen psykiatri kan også stå som eksempler på et sentralt trekk ved alle teamene jeg har hatt kontakt med: Den komplementære kompetansen som ble behandlet i forrige kapittel har relevans for operasjonaliseringen av de overordnede målene. Den generelle bredden av kompetanse i teamene kan også sies å kunne virke positivt overfor kvaliteten på vurderinger som handler om å gjøre spesifikke mål ikke bare operasjonelle, men relevante og betydningsfulle.

4.2.3.3 Operasjonaliseringsutfordringer og målforskyvninger

Det var få av mine informanter som problematiserte prosessene med å overføre de store linjene til praktiske og anvendbare mål overfor primæroppgavene i teamene. Teamlederen ved SUS pekte imidlertid på noen forhold som hun opplevde som utfordrene. Problemområdene kan tenkes å ha betydning overfor andre team også, selv om ikke deres ledere omtalte disse forholdene.

Det første forholdet hun beskrev besto i at de ulike primærteamene kunne ha vanskeligheter med å dele opp de overordnede målene i handlingsplanen i operasjonaliserbare intervensjoner og tiltak i det praktiske virket ved avdelingen. Konkretiseringsnivået hun her berører strekker seg altså enda lengre fra det overordnede, enn de spesifikke målene jeg til nå har tematisert. De målene som nedfelles i handlingsplanen, og som på et nivå betegnes som spesifikke mål i relasjon til de overordnede målene i lovverket, kan i sin tur oppleves som overordnede mål overfor den jobben som den operative kjerne skal gjøre. Dette kan illustreres med utgangspunkt i figur 9 om målrelasjoner, men med et operasjonaliserende ledd som tilføyelse:



Figur 10: Målrelasjoner og operasjonalisering

Operasjonaliseringsproblemet hun beskrev lå for det første i transformasjonen mellom individorienterte mål i handlingsplanen og etablering av effektive delmål som beskrev hva miljøteamet skulle foreta seg av tiltak for å nå målene i handlingsplanen. For det andre lå det en utfordring i det operative leddet, altså de som utførte det beskrevne tiltaket. Utfordringen her kunne bunne i at tiltaket ikke gav mening for det vaktlaget som stod i en gitt situasjon og skulle utføre intervensjonen. Dette kunne resultere i at tiltak ikke ble utført, eller at tiltaket ble utført, men ikke slik det var planlagt. Et tredje utfall kunne være at tiltaket ble utført og tillagt verdi som et mål i seg selv, uten at relasjonen til det egentlige hovedmålet ble opprettholdt i teammedlemmenes bevissthet. Dette kunne etter teamlederens mening resultere i målforskyvninger der intervensjoner ble til mål. På denne måten kunne man miste av syne de store linjene i arbeidet og gjøre middel om til mål. Slike fenomener kan gjøre at enkelte mål blir omgjort til uhensiktsmessige sløyfer av tiltak som kan gjøre det svært vanskelig å oppnå de ekte og viktige målene som er nedfelt.

I kapittel 4.2.4. om felles fremgangsmåter, skal jeg gå nærmere inn på hvordan teamene jobber med å konkretisere mål. I flere av transformasjonsprosessene fra de store overordnede målene og ned til menneskelig kontakt og samspill mellom hjelper og klient finnes muligheter for at operasjonaliseringsutfordringer og målforskyvning finner sted. Dette kan fremstå som naturlig, gitt graden av kompleksitet som later til å eksistere i arbeidsfeltet som Bufetat opererer i. At SUS problematiserer dette bør kanskje ansees som en styrke ved enheten, fordi det presumptivt blir enklere å verifisere denne typen barrierer, slik at man kan utbedre prosessene.

4.2.4 Felles fremgangsmåter – en drøfting av metodebegrepet i Bufetat

Innledningsvis i dette kapittelet er det nødvendig å klarlegge og forklare noen begreper. Jeg har valgt å bruke begrepet *felles fremgangsmåter* i den innledende presentasjonen av det Katzenbach og Smith (1993) kaller *common approach*. Det hadde vært mulig å bruke et mindre pragmatisk begrep som *innfallsvinkel* eller *tilnærming*, og likevel reflektert forfatterens substansielle innhold. Assmann (2008)

bruker begrepet *arbeidsmåte* som oversettelse, men har i sin fremstilling rokert sentrale poenger fra originalmaterialet til Katzenbach og Smith. Jeg ønsker heller ikke å bruke arbeidsmåte som begrep, da dette ligger til forveksling tett opp mot et begrep jeg har brukt i min problemstilling; *arbeidsform*. I denne sammenheng betegner arbeidsform en mer helhetlig forståelse av teamorganiseringen, enn hvordan teamet i felleskap nærmer seg sine oppgaver. Begrepsvalget jeg har gjort ved å bruke; *felles fremgangsmåte*, er basert på at det synes nyttig å utforske mine data fra et pragmatisk perspektiv. *Metode*, ville også kunne vært et anvendbart begrep om fenomenene som beskrives. Men som jeg skal vise i drøftingen under, er det grunn til å anta at metodebegrepet er tillagt et substansielt innhold i Bufetat, som kompromitterer denne nøytraliteten³⁷. Ikke desto mindre vil metodebegrepet stå sentralt i oppdelingen og drøftingen av ulike fremgangsmåter i den videre fremstillingen.

Fremgangsmåtene jeg skal redegjøre for under, ble gjennom min analyse kategorisert som: *Generell* - og *spesifikk* metode. Generell metode var en kategori jeg brukte for å samle data som viser sammenhengene mellom overordnede - og individuelle målsetninger, samt hvordan disse variablene blir ytterligere operasjonalisert og omsatt i praktisk miljøterapi. Det generelle aspektet bunner i at en svært lik fremgangsmåte ligger til grunn for progresjonen ved alle opphold i samtlige av disse institusjonene, til tross for at det ikke foreligger noen eksplisitt metode for dette arbeidet per dags dato. Spesifikke metoder handlet mer om detaljerte strategier og systemer av miljøterapeutiske tiltak. Litt forenklet kan delingen forklares med at kategorien jeg kalte den generelle metoden, samlet beskrivelser om hvordan teamene arbeidet med å operasjonalisere individorienterte mål. Spesifikke metoder ble brukt som fellesbetegnelse overfor barnevernsfaglig teknologi, eller systemer av miljøterapeutisk tiltak som det individorienterte arbeidet blir tilpasset.

Siden kategoriseringsbegrepet jeg brukte; *generell metode*, har en ordlyd som lett kan forstås som en universell fremgangsmåte, synes det imidlertid nødvendig å endre begrepet, nå som kategorien er gitt substans i form av et sett med funn. Funnene som

³⁷ Jfr. 4.2.4.2 om spesifikk metode

vil bli gjengitt i påfølgende kapittel, tegner etter min oppfatning et bilde av en fremgangsmåte som gjenspeiler flere av Katzenbach og Smiths (1993) sentrale poenger, samt Mintzbergs (1983) adhokratiske koordineringsformer. Heretter vil følgelig det jeg i analysearbeidet kategoriserte som *generell metode* bli referert til som *Team-metoden*. At jeg har valgt å gjengi kategoriseringsbegrepet; *generell metode*, tiltross for at den i språklig forstand synes svært innholdsmessig åpen, bunner i at jeg ønsker å synliggjøre spenningsfeltet i teamenes fremgangsmåter. Dette spenningsfeltet vil jeg behandle eksplisitt i kapittel 4.2.4.4 om bruksmetode og uttalt metode. I tillegg syntes det riktig å forankre det nye begrepet; Team-metoden, til analysen som ligger til grunn for begrepet, og til teorien som etter min oppfatning legitimerer begrepet.

Begrepet spesifikk metode, har jeg valgt å bruke videre i min resultatbeskrivelse, fordi begrepet peker mot at det finnes forskjellige metoder som er rettet mot ulike spesifikke områder innenfor barnevernsfeltet. Følgelig synes jeg begrepet fungerer relativt konsist overfor fenomenene det beskriver.

4.2.4.1 Team-metoden; en fremgangsmåte for individuell tilpasning

Alle enhetene som omfattes av undersøkelsen jobber på like eller tilsvarende måter hva gjelder å operasjonalisere sitt mandat i forhold til primæroppgaven, samt justere mål, arbeid og prosess i takt med utviklingen i den enkelte sak. Samtlige informanter forteller om en generell tilnærming til sakene sine som kjennetegnes ved at det foregår avklaringsmøter med barnevernstjenesten i den kommunen som ønsker en ungdom plassert. Fra institusjonens side er som oftest en teamleder eller seksjonssjef med på disse avklaringsmøtene. Miljøpersonell deltar også fra tid til annen, men det er vanligvis ledere som bærer representasjonsansvaret ved slike møter. Ved SUS er det behandlingsteamet som typisk har ansvar ved møtene, men også her kan representanter fra miljøteamet være tilstede. I disse møtene er også fagteamet fra Bufetat sitt opptaksområde representert. På de etterfølgende oppfølgingsmøtene som kalles

ansvarsgruppemøte eller *samarbeidsmøte*,³⁸ har hver enkelt enhet tilsvarende praksis for deltagelse.

Avklaringsmøtene har til hensikt å drøfte sakene slik de er og å finne ut hvilke individuelle mål som er nødvendige, gode og ikke minst realistiske med hensyn til hvilke tjenester den enkelte enhet ser seg i stand til å kunne levere. Ideelt sett tilvirkes således tiltaksplanen, som føres i pennen av den enkelte barnevernstjeneste, fordi denne instansen har det formelle ansvaret for planen, etter Barnevernsloven³⁹. Den ferdige tiltaksplanen fungerer derfor som en slags bestilling og danner grunnlag for *handlingsplanen* som er tiltakets interne plan for arbeidet som skal utføres.

Mine data sier ikke eksakt hvordan utarbeidelsen av handlingsplanen foregår, men alle teamlederne jeg har intervjuet omtaler denne prosessen som at primærteamet lager disse, men signaliserer samtidig at de som teamledere vanligvis er involvert i arbeidet. Likedan har enhetene en treleddet kvalitetssikring av dokumentet, som typisk foregår ved at når primærteamet leverer første utkast gjennomgås dette av teamleder, som kan komme med endringsforslag og tilbakemeldinger. Når disse to leddene er enige om et utkast, går planen videre til kontroll av neste ledd, som ofte er seksjonssjef. Den treleddete kvalitetskontrollen bekles av litt andre grupperinger på SUS. Her er det primærteamet og teamleder som foretar grunnarbeidet. Neste kontrollpost er det interne behandlingsteamet. Når den lokale handlingsplanen så er ferdigstilt, legges den fram for Kvalitetsteamet ved Bufdir. Kanskje kan denne kvalitetssikrings – praksisen være med på å besørge god sammenheng mellom overordnede og spesifikke mål slik Katzenbach og Smith (1993) peker på som viktig, gjennom sitt fokus på å etablere en felles målplattform.

Når handlingsplanen er godkjent og satt ut i livet startes en prosess som kan illustreres med Argyris og Schön (1996) sin modell for enkel og dobbelkrets læring.

Handlingsplanen foreskriver hvilke mål som gjelder overfor den enkelte ungdom og

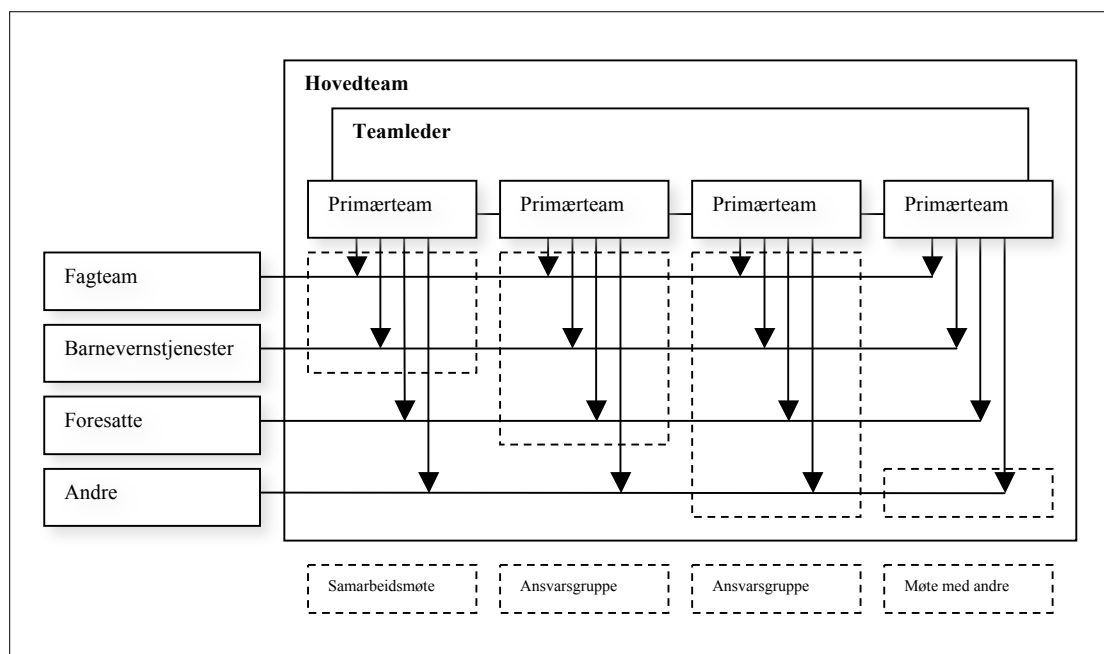
³⁸ Ansvarsgruppemøter og samarbeidsmøter består gjerne av representanter fra institusjonen, fagteamet og den aktuelle barnevernstjenesten. Dersom også foresatte og/ eller ungdommen selv er representert i møtet, kalles møtene ofte ansvarsgruppemøter. Hvis de ikke er representert er det vanlig å kalle disse møtene for samarbeidsmøter.

³⁹ Jfr.: §§ 3-2a, 4-5, 4-15, 4-25 og 4-28 i Barnevernsloven. (1992). *Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100*

konkretiseres så ned til et operasjonelt nivå som kan omsettes i praktisk miljøterapi. Konsekvensene disse intervensjonene og tiltakene gir, danner grobunn for vurderinger som gjøres i flere fora. Primærteamet med primær- og sekundærkontaktene til ungdommene har et særlig ansvar for å følge med i akkurat deres ungdoms tilværelse. Møter i det enkelte primærteam er følgelig en arena for vurderinger av ungdommens utvikling. Videre foregår det drøftninger i de større teamene ved enhetene og de ulike utviklingstendensene tas med til ulike eksterne møter, som ansvarsgruppemøter, samarbeidsmøter og mer temaorienterte møter med enkeltetater. Møter med foresatte er også en del av dette samarbeidsbilde. I alle disse typene av møter danner konsekvensene av handlingsplanens intervensjoner grobunn for erfaringer som evalueres og som det læres av. Disse evalueringene kan litt forenklet sies å resultere i tre ulike hovedkonklusjoner: Hvis konsekvensene av handlingsplanen møter forventningene, eller sagt på en annen måte; målene nås, fortsetter vanligvis miljøterapien slik den er innrettet i planen. Hvis konsekvensene ikke svarer til forventningene, endres ofte intervensjonene som følger av handlingsplanen. Dette kan sies å være en justering av planen. De individorienterte målene blir stående, men tiltakene for å nå dem endres eller justeres. Det foregår med andre ord en enkelkrets læring i de ulike fora. Man justerer handlingene, men handlingsgrunnlaget (målene) forblir uendret. Et tredje utfall er at det synes nødvendig å revidere selve handlingsgrunnlaget i planen. Dette kan bety at handlingsplanen må endres radikalt; at nye individorienterte mål må skapes. Det kan også kreve at kommunens tiltaksplan må endres, med de fordringer dette gir overfor samarbeidsmøter. Det kan da sies å foregå en dobbelkretslæring i teamene og kanskje også i de tilgrensende systemene som tilvirker den totale tjenesten overfor en ungdommen.

Det sentrale poenget med å knytte metodebegrepet sammen med denne læringsteorien og å fylle modellens elementer med prosessuelle forløp fra enhetenes virksomhet, er å vise at det jeg har kalt Team-metoden synes å være en allmenn fremgangsmåte ved alle de tre enhetene. Felles for alle teamene er at disse prosessene later til å ha sitt lokale utspring i primærteamet, men med litt ulik grad av teamleder styring og deltagelse i ulike faser og funksjoner av den totale tilnærmingen. Fremgangsmåten rundt disse prosessene synes langt mer vanlige en de enkelt metodene som finnes ved enhetene og

som jeg skal tematisere i neste kapittel om spesifikke metoder. Møtestrukturen dette gir har preg av å være matriseformet. En typisk samarbeidsstruktur er visuelt gjengitt i figur 11.



Figur 11: Teamenes matriseformede samarbeidsstruktur

Elementet som representerer teamleder i figur 11, ligger bak alle de ulike primærteamene for å illustrere at den vanligste praksisen, slik informantene mine fremlegger sine fremgangsmåter, er at teamleder er involvert som en del av primærteamet på flere områder. De svarte pilene i figuren viser til ulike samarbeidskontakter teamene har, mens det er satt en stiplet linje rundt de vanligste kontaktnettverkene som møtes i ulike former for møter. Samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter er fora med relativt like mandater. Navnforskjellen ligger i at ansvarsgruppemøter gjerne inkluderer foresatte og kanskje flere aktører, mens samarbeidsmøter inkluderer barneverntjenester og eventuelt fagteam i tillegg til representanter fra primærteamene som i sin praktiske konsekvens later til å være teamledere eller ved noen tilfeller seksjonssjefer.

Ansvarsgruppemøter og samarbeidsmøter finner sted med jevne mellomrom i den hensikt å koordinere, oppdatere og justere planer i forbindelse med den enkelte

ungdoms opphold ved institusjonen. Korttidsinstitusjonene oppgir en møtefrekvens på ca. hver fjortende dag, mens langtidsinstitusjonen oppgir fire til seks ukers mellomrom mellom denne typen møter. Informantene ved Furukollen legger stor vekt på denne samarbeidsformen og peker på at samarbeidet i disse foraene er svært sentral overfor hvordan tjenestene blir utformet. SUS representerer et annet ytterpunkt. Tjenesten de leverer synes i liten grad å være preget av dette samarbeidet. Informantene omtaler disse møtene mer som en arena for utveksling av oppdatert informasjon, enn en samarbeidsarena for tilvirkning av selve tjenesten. Årsakene til det synes naturlig å tilskrive det særegne mandat SUS har som MultifunC institusjon. Fra teamet ved Klokkerhuset har jeg ikke samme grad av beskrivende data overfor betydningen av denne typen møter. Men informantene anerkjenner møtenes justerende og influerende innvirkning på tjenestetilbudet uten å gå i dybden av dette.

Møter i de lokale teamene, samt møter i de ulike primærteamene foregår etter litt ulik modell ved den enkelte institusjon. Formål og innhold har imidlertid klare likhetstrekk. Som ved de eksterne møtene har også både primærteam og det større teamet koordinerings- og justeringsarbeid på agendaen. Men i tillegg skal disse utarbeide miljøterapeutiske tiltak i tråd med planer og intensjoner som skapes i samspill med fagteam og barnevernstjeneste. De analyttiske prosessene i de lokale teamene, som er basert på observasjoner i miljøet, skal også gi informasjon og vurderingsgrunnlag til barnevernstjenesten som oppdragsgiver. De interne teammøtene har ulik frekvensfordeling. Furukollen oppgir at møtene i primærteamene i stor grad blir styrt av den til enhver tid gjeldende turnus, og således tilpasses når hver enkelt er på jobb, og har mulighet for å møte de to andre personene som bekler funksjonene i det aktuelle primærteamet. Utredningsteamet som større gruppe, møtes jevnlig hver 14 dag. Klokkerhuset har møtedag for hele personalgruppen en gang i uken. Da deles dagen inn med plass til både primærteamarbeid og arbeid i det større teamet. Ved SUS møtes primærteamene en gang i uken til et formøte før de også møter behandlingsteamet for en evaluering av den siste ukens progresjon. Dette forumet kalles behandlingsmøte. Møter med kvalitetsteamet, som ofte skjer over telefon, finner sted hver torsdag kl. 12 og her deltar de som er på jobb og har mulighet til å delta, basert på hvilke andre oppgaver som også må ivaretas.

Rapporteringen ved enhetene skjer med samme treleddete kvalitetskontroll som ved utarbeidelse av handlingsplan. Enten det er jevnlig kontinuitetsrapporter, utredningsrapporter fra korttids avdelingene eller behandlingsrapporter fra SUS, er disse rapportene en dokumentasjon på hva institusjonene har arbeidet med, hvordan dette er gjort og hvilket resultat det gav. Korttidsinstitusjonenes informanter forteller i forbindelse med denne typen rapportering, at det legges vekt på beskrivende observasjoner. I tillegg synes begge institusjoner å være tilbakeholdende i forhold til konkrete anbefalinger videre, selv om mange av de plasserte ungdommene trenger et videre tilbud fra det offentlige. Seksjonssjefen ved Furukollen viser til at det før var vanlig å komme med anbefalinger og vurderinger angående hva som ville være gode omsorgs- eller behandlingsrammer framover i tid. Denne praksisen forteller hun er utgått, og forklarer videre at hun tror dette har sammenheng med at Bufetat har etablert en viss type institusjoner, og at disse er forutsatt å skulle betjene de problemområdene den enkelte ungdom har. Dette peker tilbake på divisjonaliserings - trekkene jeg drøftet i organiseringskapitlet. Men uttalelsen kan også peke på at en dimensjon i å tilrettelegge for den enkelte ungdom har gått tapt og at kvalitetssikringen som ligger i at vurderinger som gjøres av fagpersoner som kjenner en gitt ungdommen ikke lengre vektlegges i den faglige vurderingen av hvordan hjelpen over tid skal designes.

På den annen side synes prosessene i Team-metoden å representere en viktig faktor internt, i det å tilrettelegge for det individuelle. Selv om anbefalingsaspektet overfor den videre oppfølgingen av en ungdom er tatt bort synes denne kontinuerlige evalueringen og justeringen av det aktuelle tiltaket rettet mot det enkelte individ å være godt ivaretatt. Det er flere grunner til det:

For det første synes det tverretatlige samarbeidet som finner sted mellom enhetene og tilgrensende tjenester, med den kommunale barnevernstjenesten i spissen, å ivareta et vidt spekter av perspektiver. Først og fremst fordi fagpersoner som bekler de ulike rollene har ulik spisskompetanse både på det formelle plan i form av utdannelse, og på det mer erfaringsrettede planet, i kraft av hvilken tjeneste de representerer. Dernest synes det tverretatlige faglige fellesskapet som preger vurderingene å vitne om en

kvalitetssikring i seg selv, fordi det ligger til rette for en synergisk effekt, ved at fagfelt og fagpersoner møtes og samskaper tjenesten. For det tredje foregår det betydelige interne prosesser som innebærer vurderinger, evalueringer og justeringer, basert på erfaring og spisskompetanse i de ulike teamene. Enhetene bruker også andre team eller andre funksjoner som referanseressurser. Ped - teamet, familieteamet og behandlingsteamet er gode eksempler på det ved SUS. Kartleggingsteamet ved klokkerhuset har jevnlig veiledningssesjoner med teamleder og kontinuitet over fellesmøter som involverer både konsulenter og ledere fra flere nivåer i institusjonen. Furukollen har som nevnt tidligere vært tydeligere på betydningen av eksterne samarbeidspartnere hva gjelder referanseressurser.

Sist men ikke minst er den direkte feedbacksløyfen som eksisterer overfor ungdommene et moment som bidrar til individuell tilpasning og skreddersøm av tjenesten. SUS kalte dette fenomenet for autonomi og medbestemmelse i sin redegjørelse for overordnede mål. Rettighetsforskriften, som alle informantene refererer til som en kilde til overordnede mål, krever at den enkelte ungdoms egenart og ønsker skal vektlegges i tilvirkningen av tjenestene de mottar. Team-metoden som her utkrystalliserer seg på bakgrunn av beskrivelser fra informantene, innebærer at tjenestene kan justeres av tilbakemeldinger fra ungdommene. Enten tilbakemeldingene er konkrete eller fremstår som et resultat av tolkning, kan observasjonene danne grunnlag for endringer i den praktiske miljøterapien som utøves eller oppdragsendringer ved revisjon av de individorienterte målene.

4.2.4.2 Spesifikke metoder som barnevernsfaglig teknologi

Med spesifikke metoder menes her de ulike innholdsbestemte verktøyene teamene bruker i sitt miljøterapeutiske virke. Det som kjennetegner denne kategorien av fremgangsmåter i arbeidet, er at den angir hvordan ulike tiltak skal utføres og at den er innrettet mot å standardisere disse operasjonene. Dette gir disse metodene preg av å være teknologi. Et eksempel på en spesifikk metode kan være ART, (Aggression replacement training). SUS bruker ART som en standardisert fremgangsmåte for å lære sine ungdommer å tilegne seg holdninger som er mer forenelige med det

samfunnet de er en del av, enn rus- og kriminalitetsrelaterte holdninger kan sies å være. På denne måten viser de at holdninger, blir bearbeidet gjennom å bruke en fast og innholdsbestemt teknologi overfor alle ungdommene som innskrives. Dette står i kontrast til *Team-metoden* som mer ville bestått av drøftninger og analyser rundt det enkelte individ og intervensjoner i tråd med konklusjonene fagpersonene i disse foraene anså som formålstjenelig.

Et fellestrekk ved informantene, er at de later til å assosiere metodebegrepet i retning av metoder som er etablert og anerkjent. Døgnstruktur er eksempelvis viktig for alle, men baseres ikke på anerkjent fagteori. Følgelig blir døgnstruktur håndtert etter lokalt etablerte fremgangsmåter, men uten at disse kalles for metoder. Begrepet rutiner synes mer brukt. Det informantene later til å assosiere med metodebegrepet, synes å være fremgangsmåter i arbeidet som er lært ved å delta på kurs eller spesialiserte utdanninger. *Motiverende intervju* kan tjene som eksempel for denne metodeforståelsen. Alle enhetene oppgir å være opptatt av denne metodikken, selv om de foreløpig står i litt ulike faser med hensyn til opplæring og implementering av den. Furukollen er også opptatt av å ta i bruk metodeelementer fra MST, mens SUS bruker ART som en integrert del av sin overordnede metodikk; MultifunC.

Metodeforståelsen kan sees i sammenheng med formuleringen i Kvalitetsforskriften §2⁴⁰:

De faglige metoder som anvendes ved institusjonen skal være faglig og etisk forsvarlige, tilpasset institusjonens målgruppe og målsetting og være forankret i allment anerkjent fagteori.

En lokalt utviklet metode, kan skjellen karakteriseres som forankret i allment anerkjent fagteori og ekskluderes følgelig fra Kvalitetsforskriftens godkjenningkriterier. Det er denne avgrensede begrepsforståelsen jeg siktet til i innledningen av hovedkapittelet om felles fremgangsmåter, når jeg satte et spørsmålstegn ved Bufetats bruk og forståelse av begrepet *metode*. Formuleringen i Kvalitetsforskriften kan i sin ordlyd være med på å avgrense bruken av begrepet til kun å gjelde metoder som lar seg

⁴⁰ Kvalitetsforskriften. (2008). Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner av 10. juni 2008 nr. 580

detaljbeskrive og kvalitetssikre etter målbare parametere. Følgelig kan dette være med på å fylle metodebegrepet med et innhold som gjør det vanskelig å bruke begrepet om flere av de faktiske lokale fremgangsmåtene. Dette kan også gjelde det jeg har kalt for Team-metoden.

4.2.4.3 Evaluering – Hva gjør teamene for å ta rede på hva som virker?

Teamlitteraturen virker lite opptatt av begrepet evaluering, kanskje fordi det assosieres med utvikningstrenden som Jacobsen (2004) beskriver som Strategi E⁴¹, med sine transaksjonelle virkemidler hva gjelder organisasjonsprosesser. Teamorganiseringen som gjenspeiles i mine undersøkelsesenheter vitner imidlertid om et relativt omfattende og flerspektret evalueringssystem. Noen av evalueringssystemene kan forstås som en del av den Team-metoden jeg beskriver over, noen kan sees i sammenheng med spesifikke metoder og enkelte kan virke overfor begge kategoriene. I tillegg finnes det evalueringssystemer som er knyttet til kontroll av hvorvidt institusjonene følger de lovbestemte reglene som gjelder for fagfeltet. I et organisasjonsteoretisk perspektiv, kan en del av evalueringssystemene også sees i sammenheng med koordineringssystemene beskrevet i kapittel 4.1 om organisering.

Datamaterialet som ble samlet inn under intervjuene er kategorisert i tre ulike typer evalueringer; prosessevaluering/ møtevirksomhet, resultatmåling og systemevaluering. Meningen med denne inndelingen er å gi en oversikt over hvilke nivåer evalueringen foregår på. *Prosessevalueringen* er evalueringssystemer enhetene selv beskriver som en del av sin virksomhet, og har preg av å være en integrert og kontinuitetspreget prosess. *Resultatmålingen* er rettet mot grad av måloppnåelse overfor brukerne, og viser i noen grad ikke bare relasjon til spesifikke metoder, men fremstår til en viss grad som spesifikke metoder i seg selv. Resultatmåling innebærer også en synliggjøring av resultater overfor de kommunale barnevernstjenestene. *Systemevaluering* peker på hvilke ordninger som er etablert for å påse at tjenesten fungerer slik det overordnede forvaltningsnivået har forutsatt gjennom lover og retningslinjer.

⁴¹ Jfr. teoridelen kapittel 2.3.2 om kunnskapsspiralen

Prosessevaluering og møtevirksomhet

Både møtevirksomhet som omfatter hele team og deler av det (primærteam), har betydning for refleksjons- og beslutningsprosessene som er en del av det evalueringsarbeidet som foregår ved de ulike enhetene. Alle undersøkelsesenheter har denne typen møter og oppgir disse som en del av den faglige evalueringen som finner sted på tiltakene. Utredningsteamet ved Furukollen er den eneste enheten som oppgir eksterne møter og tilbakemeldinger som del av evalueringen, men det er naturlig å anta at dette til en viss grad også angår de andre undersøkelsesenheter da de oppgir lignende kontinuitet i møtestrukturen og forklarer innholdet i disse møtene på en såpass lik måte at evalueringsaspektet nok kan karakteriseres som underforstått. Jeg vil i det følgende legge vekt på selve teamevalueringen, selv om det kan antas at samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter også er fora som bidrar i den evalueringsmessige helheten.

Innholdsmessig er det flere likhetstrekk hva teammøtene angår. Et samlet inntrykk fra datamaterialet tyder på at det benyttes en direkte kommunikasjonsform hva gjelder tilbakemeldinger og analyttisk tilnærming til selve primæroppgaveløsning. Analogi til den metodologiske terminologien kan her synes forklaringsmessig nyttig: De uttalte analytiske prosesser bærer preg av å ligne kvalitative fremgangsmåter, ved at undersøkelser, analyser, vurderinger og tiltak på mange måter foregår relativt tidsnært og har et visst inkrementelt⁴² preg. Mine data beskriver i liten grad detaljerte kommunikasjonsformer, men alle informantene peker på at dialog med en åpen og direkte form for kommunikasjon står sentralt i utførelsen av disse prosessene.

SUS er den enheten som tilsynelatende har den mest eksplisitte evaluerings - metodikken. Den er en del av MultifunC – metoden og foregår på følgende måte: Handlingsplanen operasjonaliseres på en slik måte at målene konfigureres med formuleringer som sier hva miljøpersonellet skal gjøre, og nedfelles i en ukeplan. Hensikten med disse målene er å gi retning til hvordan det skal rettes proaktive

⁴² Jfr. Jacobsen (2004, s 206 og 148) om inkrementelle (stegvise) endringer og teoretiske tilnærminger til hva som kan være fordelaktig med en slik tilnærming.

intervensjoner mot konkret måloppnåelse i relasjon til ungdommens problembilde. Hvert av målene har et konkret måleparameter knyttet til seg, slik at det skal være mulig å stadfeste i hvilken grad måloppnåelse har funnet sted. Måleaspektet av denne evalueringsformen kan således sies å ha større grad av kvantitativt preg enn de mer åpne dialogene som Furukollen og Klokkerhuset later til å bruke. Måten SUS gjør dette på konkretiserer vurderingen av måloppnåelse ved å redusere tolkningsalternativene til tre utfall: *Mål nådd*, *mål delvis nådd* eller *mål ikke nådd*. Dersom målene er delvis eller ikke nådd, skal teamet verifisere barrierer for måloppnåelse og ta høyde for disse ved nye målformuleringer. Denne prosessen foregår ukentlig. Følgelig er evalueringsplanen også en ukeplan for det faglige arbeidet. Nye mål operasjonalisert på denne måten skal lages hver uke. Mål kan videreføres for å befeste en positiv utvikling, men de kan også justeres i tråd med barriere - verifisering, eller endres hvis man vurderer strategier som feilslåtte, uten effekt eller at de virker mot sin hensikt. Av hensyn til oversiktighet og gjennomførbarhet opererer teamene med en idealmal på tre mål, pr. uke. Denne måten å evaluere på synes å korrespondere svært bra med Assmann (2008) sine tre vesentlige deloppgaver i et team: Klargjøre mål, identifisere faktorer som hindrer måloppnåelse og å sette inn tiltak for å utbedre det som hindrer måloppnåelse. I tillegg synes den spesifikke metoden å gjenspeile Argyris og Schön (1996) sin teori om enkel- og dobbelkretslæring.

Når det gjelder prosessuell evaluering har kartleggingsteamet ved Klokkerhuset tatt mål av seg til å gjøre spesielt grundige evalueringer av spesielt vanskelige og krevende saker. Dette blir gjort både når de har følt at de har lyktes, og når tilfellet har vært det motsatte. De fremholder at dette er viktige kilder til læring, som kan ha stor nytteverdi ved senere saker, som kanskje kan ha likhetstrekk.

Resultatmåling

To av de tre involverte avdelingene (Klokkerhuset og SUS) opererer med resultatevaluering som baseres på *baseline* metodikk. Baseline forklares av informantene som en konkret beskrivelse av ulik fungering relatert til de områdene som den enkelte ungdom har problemer knyttet til. Baseline blir laget ved innskrivning

av en ny ungdom og fungerer således som referansepunkt for om problematikken endres i positiv eller negativ retning i løpet av oppholdet. Evaluering som følger av en baseline involverer informanter som avdelingspersonal, foresatte, barnevernstjeneste, skoler, noen ganger politiet og andre parter som i en eller annen grad er berørt av den atferden som beskrives. Informasjonen som samles blir så brukt til å vurdere og analysere effekter av de tiltak som brukes for å kunne justere eller endre intervensjoner og fremgangsmåte. Furukollen oppgir ikke *baseline* som evalueringsmetode, men oppgir at saksevaluering blir høyt prioritert. Det er naturlig å legge til grunn at evalueringen foregår på lignende måter ut i fra at virkemidlene som oppgis er relativt like, men at referansepunktene ikke fremstilles med samme grad av nøyaktighet, som ved bruk av baseline. Baseline metoden kan sies å være en egen spesifikk metode. Den er faglig anerkjent og har et spesifikt innhold: En typisk baseline er orientert mot problembeskrivelse, varighetsanslag og hyppighetsanslag av en gitt problematikk, samt at den gjerne har informasjon om hvilke arenaer eller hvilke mennesker denne problematikken berører. Måleparameterne har således et tydelig innslag av kvantitative måleenheter og blir følgelig konkrete og tydelige overfor teamene som skal tolke dem. I tillegg til at baseline kan ansees som en spesifikk metode i seg selv, eller som en del av det barnevernsfaglige teknologibegrepet, er den i følge informanter fra SUS et godt måleverktøy overfor hvordan andre spesifikke metoder virker.

På den kvalitative siden av resultatevalueringen ligger de evalueringsformene som er mer beskrivende overfor dybdeforståelse av ungdommenes situasjon. Alle avdelingene tilbyr i følge informantene ukentlige samtaler med ungdommene, for å få mer direkte tilbakemeldinger fra primærklienten selv. Disse samtalen gir mulighet for en mer utfyllende evaluering, med hensyn til årsakssammenhenger, suksesskriterier og barrierer.

Grunnen til at jeg har valgt å differensiere evalueringsformene med de metodologiske begrepene *kvalitativ* og *kvantitativ* er at jeg mener de bidrar til å få frem bredden i den innsatsen som legges ned i å besørge gode og nyttige feedback systemer til teamene. I tillegg kan de ulike formene for evaluering sees på som artefakter for to ulike kulturelle påvirkninger som teamene utsettes for. *Baselinemetodikken* søker

å avdekke omfang, fordeling og korrelasjoner. Evalueringen kan fremstilles ved hjelp av tall og tabeller, og gjenspeiler således det evidenspregede fokuset i Bufetat.

Ungdomssamtalene går mer i dybden, søker forståelse og dokumenteres gjennom gode skriftlige fremstillinger av viktige forhold rundt den enkelte ungdom. Dette gjenspeiler andre former for overordnede føringer, som finnes i formålsparagrafen til Barnevernsloven og sentrale medbestemmelses paragrafer i Rettighetsforskriften. Begge disse evalueringsformene gir *grunnlagsdata* for analytiske vurderinger i flere typer møter som omhandler selve tjenesteproduksjonen; teammøter, primærteammøter, samarbeids- og ansvarsgruppemøter. Begge evalueringsformene har også stor betydning for hvordan sammenheng mellom de individorienterte målene i handlingsplaner, miljøterapeutiske tiltak og resultater henger sammen.

Systemevaluering

Alle enhetene i undersøkelsen oppgis å være underlagt en årlig systemrevisjon, samt et lovbestemt antall varslede og uanmeldte tilsyn fra fylkesmannen, som har kontrollansvar overfor alle enheter som jobber etter Lov om barnevern.

Systemrevisjonen har til hensikt å kontrollere at virksomhetene arbeider etter *Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner*⁴³, mens tilsynsbesøkene blant annet skal etterprøve om *Rettighetsforskriften*⁴⁴ blir overholdt. I tillegg utfører *team for godkjenning og forvaltning*, som er en del av regionskontorets teknostruktur, jevnlig godkjenninger og ettergodkjenninger for å kontrollere at hver enkelt institusjon oppfyller forskriftsmessig standard for drift⁴⁵.

4.2.4.4 Bruksmetode vs. Uttalt metode

Informantene fra SUS beskriver enkelte faktorer i sin spesifikke metode; MultifunC. De viser blant annet til ukeplan - metodikken sin, ART og bruk av Baseline. De knytter også tråder mellom det jeg omtaler som Team-metoden og de spesifikke metodene. Deres variant av Team-metoden, er også innrettet litt annerledes enn ved de

⁴³ Kvalitetsforskriften. (2008). *Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner* av 10. juni 2008 nr. 580

⁴⁴ Rettighetsforskriften. (2002). *Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barneverninstitusjon* av 12. desember 2002 nr. 1594

⁴⁵ Godkjenningsforskriften. (2003). *Forskrift om godkjenning av private og kommunale institusjoner som skal benyttes for barn som plasseres utenfor hjemmet med hjemmel i barnevernloven* av 27. Oktober 2003 nr. 1283

to andre undersøkelsesenheter og synes tilpasset de spesifikke metodene som benyttes ved SUS. Teamleder knytter for eksempel et typisk opphold slik dette er delt inn i ulike faser til fremgangsmåtene som er beskrevet i kapittel 4.2.4.1 om Team-metoden. I tillegg synes deres svært konkrete og godt beskrevne ukeplansystem og være forankret i de prosessene som er gjenspeilet i Team-metoden.

Det som imidlertid er slående med måten de andre informantene omtaler sine spesifikke metoder på, er at de refererer til dem som noe de bruker som fremgangsmåte, uten å beskrive det substansielle innholdet i metodene i noen særlig grad. Selv om dette ikke gjelder alle metodene, synes denne tendensen allikevel å være tilstede. Igjen kan dette bero på at intervjuene de ble utsatt for i stor grad var preget av åpne spørsmål. Men om en ser samlet på i hvilken grad de ulike metodekategoriene lyser igjennom på det konkrete og handlingsrettede plan i mitt innsamlede datamaterial synes tendensen klar: Informantene ved Klokkerhuset og Furukollen brukte adskillig større omfang av tid på å beskrive fremgangsmåtene sine ved å vise til de faktorene jeg har omtalt som Team-metoden over, enn det som er tilfelle overfor spesifikke metoder. Dette er også mye av grunnen til at jeg kategoriserte temaets fremgangsmåter med å dele mellom generell- og spesifikk metode. Analysen min ble således preget av de faktorene som beskrev hvordan teamene faktisk jobbet og ledet til den sammenheng av prosesser som er beskrevet som Team-metoden. Spørsmålene som ble stilt vedrørende teamets fremgangsmåter var åpne og rettet mot hva teamene faktisk foretok seg. Data som angikk spesifikke metoder ble typisk hentet fra andre temaer som mål og kompetanse.

Spennet mellom Team-metoden og de spesifikke metodene, eller de store linjene i teamenes fremgangsmåter og den teknologien de anvender eller ønsker å anvende, viser til en viss grad hvordan noen krefter i Bufetat jobber på måter som lett assosieres med et profesjonelt byråkrati, mens andre krefter drar i retning av maskinbyråkratiet og en mer divisjonalisert struktur. De to sistnevnte konfigurasjonene er lettest gjenkjennbare i relasjon til hvordan sentrale aktører i organisasjonen skaper føringer om hvordan arbeidet skal koordineres ved standardisering av arbeidsform og output gjennom spesifikke metoder. I Mintzberg sin språkdrakt ville det kanskje være mer

riktig å bruke begrepet barnevernsfaglig teknologi. Standardiseringen gjennom kompetanse og det profesjonelle skjønn peker mer i retning av de prosesser som foregår gjennom Team-metoden. Mye tyder på at de sentrale nivåene i Bufetat, samt organisasjonselementene som tilhører teknostrukturen legger opp til at primæroppgavene på det lokale plan skal løses gjennom utstrakt bruk av spesifikke metoder. I kontrast til disse signalene står den operative kjernes bruk av Team-metoden, gjennom faglige evalueringer og utvisning av skjønn og tilpasning til den enkelte ungdom. Det kan virke som mellomlederleddet står med en fot i hver av disse leirene. På den ene siden later denne gruppen til å assosiere metodebegrepet med spesifikke metoder, eller teknologi. Og på den andre siden synes mellomlederne å delta svært aktivt i de oppgavene og prosessene jeg har sammenfattet og vist til som Team-metoden. Dette kan sees som uttrykk for en klassisk lederkonflikt, ved at teamlederne både forventes å administrere implementeringen av de spesifikke metodene og å lede de faktiske og pågående prosessene. Disse forholdene aktualiserer Argyris og Schön (1996) sin teori om spenningsfeltet mellom uttalt teori (*espoused theory*) og *bruksteori* (*theory-in-use*). Bufetat gir på den ene siden skinn av å bruke evidensbasert og anerkjente metoder, og lovgivende myndighet har slått fast regler for dette ved forskrift, mens når de fleste av mine informanter forklarer sine fremgangsmåter, eksponeres en relativt omfattende og ensartet fremgangsmåte, som ikke er gjort eksplisitt som metode, men som jeg har vist til som Team-metoden, gjennom dette kapittelet. Dette kan være et uttrykk for et misforhold mellom de formelle- og de uformelle strukturene i organisasjonen. Hvis man bruker Schein (2004) sine organisasjonskulturelle begreper kan artefaktene som peker mot Team-metoden være interne - og eksterne møter, operasjonaliseringen av handlingsplaner, evalueringsprosesser og justeringer for å nevne noe. I tillegg kan omfanget av data overfor denne metodetypen også sees som en artefakt som peker mot en organisasjonskultur som verdsetter det profesjonelle skjønn, og individets rett til å bli behandlet individuelt. Den uttalte satsningen på ulike former for spesialiserte metoder som motiverende intervju, ART, MultifunC og MST kan tilsvarende bli sett som artefakter for en organisasjonskultur som verdsetter evidensbaserte og anerkjente metoder.

Det ville framstå som urettmessig overfor organisasjonen å postulere at Bufetat sier de arbeider med anerkjente og evidensbaserte metoder, men gjør noe annet, av flere grunner. For det første viser mine data at det foregår et betydelig arbeid for å implementere spesifikke metoder. For det andre er Bufetat en relativt ung organisasjon og må tildeles tid til å komme til rette med en organisering som avspeiler målene som er satt for organisasjonen. For det tredje er enhetene jeg har undersøkt langt på vei beviser for at det ene ikke utelukker det andre. Særlig SUS er kommet langt i rendyrkingen av spesifikke metodikk, og synes å være et godt eksempel på at det går an å følge faglige prinsipper og allikevel utøve faglig skjønn i et team som har komplementær kompetanse og som sammen med andre team har utviklet en målstyrt enhet med individuelle mål som er satt i system.

4.2.5 Felles ansvar for prosess og resultat

Dette kapittelet om felles ansvar for prosess og resultat vil handle mye om samarbeid og er delt i tre hoveddimensjoner. Den første dimensjonen handler om *felles målforståelse*, den andre omhandler *samarbeidsklimaet* i teamene og den tredje sentrerer om *deltagelse*. Disse dimensjonene later til å fungere som fundamentet for det samarbeidet som limer den enkelte aktørs ansvar til teamenes prosesser og resultater i mine undersøkelsesenheter.

4.2.5.1 Felles mål

Overskriften for dette underkapittelet henspeiler på enhetenes interne fellesmål, ikke hvorvidt mål er felles på tvers av enhetene. De fire enhetene som har vært gjenstand for mine undersøkelser later til å ha noe ulike perspektiver på både prioriteringer og fokuspunkter ved målene som gjelder i Bufetat.

Informantene ved Furukollen oppgir at teammedlemmene er flinke til å skille mellom omsorgstilbud og atferdsbehandling. Dette kan vitne om at de overordnede målene som dannes på bakgrunn av plassering og tilhørende regelverk overfor den aktuelle

plasseringshjemmel står relativt høyt i personalets bevissthet. Ikke desto mindre gis det uttrykk for at personalet som felleskap aller mest er opptatt av å gi sine beboere omsorg.

Klokkerhuset oppgis å være litt preget av at personalet i noen grad mangler forståelse av helhetsbildet. Dette tilskriver teamlederen, at det er lederne og ikke teammedlemmene som deltar på eksterne møter. Ikke desto mindre har informantene inntrykk av at personalet er godt motivert og at en *vi-skal-klare-det-holdning* preger arbeidsfellesskapet i teamet. Dette eksemplifiseres blant annet gjennom at informantene peker på at personalet er svært engasjerte når det har skjedd en *glipp*.

Ved SUS virker ledelsen opptatt av temaet *mål* og av hvilken målforståelse personalet har som individer og team. Enhetsleder gav følgende beskrivelse av SUS: *Miljøteamet, og i og for seg alle de andre teamene, er ekstremt målstyrt mot behandlingsmålene til ungdommene mens de er her*. Årsakene til dette tilskriver han metodikken og manualstyringen. Teamlederen fra SUS bekrefter denne påstanden, men gav uttrykk for en del utfordringer knyttet til målforståelse, som er drøftet i kapittel 4.2.3.3 om operasjonaliseringsutfordringer og målforskyvninger. Når det gjelder motivasjon for måloppnåelse synes utsagnet fra enhetsleder om at teamene er *ekstremt målstyrt* å ha befestet seg i teamet. Informantene viser til at de ansatte *passer på hverandre* og at krefter i personalgruppen jobber for å holde tempoet i behandlingen oppe. Dette kaller de for *behandlingsintensitet* ved SUS. Informantene fra SUS forklarer at behandlingsintensitet er med på å opprettholde forventning om endring og hindrer således at dagene går uten at endring finner sted. Det fremholdes at *trøkket* må opprettholdes slik at personalet holder gløden og engasjementet oppe, mens ungdommene gjør seg erfaringer om at det er nå endringen skal gjøres; det er nå behandling finner sted.

4.2.5.2 Samarbeidsklimaet preges av åpen kommunikasjon og lojalitet

Begrepene *tillitt, kommunikasjon* og *konflikthåndtering* står sentralt i datamaterialet som berører samarbeid. Dette synes også å framstå som naturlige kategoriseringer

under temaet *samarbeidsklima*. Rundt disse kategoriene var det svært mange sammenfallende eller liktlydende utsagn fra informantene mine. Det Katzenbach og Smith kaller *mutual accountability*, synes i mine undersøkelsesenheter å komme til uttrykk gjennom verdien de tillegger det å føre en direkte og åpen kommunikasjon, samt lojalt å følge opp beslutningene denne kommunikasjonen resulterer i.

Informantene fra Furukollen sier at personalgruppen er trygg, og at kommunikasjonen ofte har en direkte form. Internt er også bruken av humor en viktig faktor for denne direkte kommunikasjonen og for klimaet forøvrig. Lederne fremholder også at det er viktig å stole på sine medarbeidere og at læring skjer best gjennom positive utsagn til hverandre. Informantene ved avdelingen mener at miljøet på enheten er støttende og kan vise til arbeidsgledeprisen 2009⁴⁶ som dokumentasjon på at arbeidsmiljøet er positivt og godt. Kontakten med eksterne parter oppgis å være preget av ekspedisjonsvillighet og imøtekommenhet. Dette har Furukollen brukt en del tid og ressurser på å prioritere og fått gode tilbakemeldinger på fra samarbeidspartnere i etterkant av satsningen.

I kartleggingsteamet ved Klokkehuset legges det også vekt på en *åpen å direkte kommunikasjon*. Informantene vektlegger i tillegg trygghet i denne sammenheng. *Det skal være trygt å si sin mening*. Videre pekes det på at nye medarbeidere stoler på mer erfarne medarbeidere og at samarbeidskulturen og arbeidsformene på denne måten blir en del av sosialiseringprosessen ved nyrekruttering.

SUS informantene setter samarbeidssituasjonen per nå i sammenheng med en svært vanskelig periode mellom 2008 og 2009. Denne perioden innebar et langt tidsrom med gjennomsnittlig 20 skademeldinger i måneden, 50-60% sykemeldinger og en svært truende og fiendtlig stemning i behandlingsmiljøet. Enhetslederen ved SUS forteller om et prosjekt som ble startet for å komme til rette med den uholdbare situasjonen som hadde utviklet seg ved institusjonen. Prosjektet kaller han *SUS på rett kjøl*, og

⁴⁶ Arbeidsgledeprisen deles årlig ut av Bufetat, region sør på bakgrunn av nominasjoner som kommer fra de lokale enhetene

innebærer en konkret satsning på å bedre arbeids og behandlingsmiljøet på avdelingene. Følgende mål ble nedfelt:

- Redusere tvang generelt
- Øke riktig tvang
- Redusere sykemeldinger og skademeldinger

De voldsomme utfordringene institusjonen opplevde dannet således basis for et aktivt arbeid med det å kommunisere godt. I denne sammenheng så oppgis det å være voksne omsorgspersoner som viktig. I dette ligger det, i følge enhetslederen, at man skal opptre samlet for å unngå splitting. Informantene forklarer dette med å peke på viktigheten av at alle ansatte er lojale overfor beslutninger og metode, selv om de eventuelt har ideer de selv synes er bedre. Dette for at ungdommene som bor der ikke skal få spillerom i den negative adferden de har utviklet, som ofte innebærer ekstreme ferdigheter i manipulasjon og det å sette voksne opp mot hverandre. Derfor sees det som sentralt at diskusjonene tas internt i personalgruppa, og beslutningene som fattes her skal etterleves for å unngå slik splitting.

Teamlederen ved SUS peker på noen utfordringer som gjenstår. Hun eksemplifiserer ved å forklare en typisk overlappingsituasjon i et vaktskifte, hvor plutselig noen stikker hodet inn for å gi en beskjed som skal gis videre til neste vaktlag igjen. Dette er i følge teamleder en høyrisikosituasjon for at informasjon forsvinner og at avtaler eller tiltak glipper. Denne *døgndriftstreneringen*, mente hun kunne utsette tiltak, eller i verste fall sanere tiltak. Hun forklarte at siden det alltid er noen på jobb, er det lite som haster og enda mindre som må gjøres akkurat nå. Videre understreker hun at *post-it* lapper egner seg svært dårlig som dokumentasjonsgrunnlag for viktig informasjon. Hun vil *de gule lappers system* til livs og peker på dokumentasjonskompetansen og dokumentasjonsrutinene som svært sentral i kommunikasjons- og informasjonsflyten.

Når det gjelder konflikter finnes mange likhetstrekk ved enhetene. For det første later alle informantene til å knytte konfliktbegrepet til primæroppgavene og ulike prosessuelle forhold rundt disse. Ingen av dem tematiserte personkonflikter eller

lignende. Det er gjennomgående slik at alle enhetene oppgis å ha et syn som tilsier at *alle har sine meningers rett*. Det er også etablerte møtestrukturer som skal ta høyde for at alle skal få komme til orde ved planlegging og diskusjoner av ulike temaer. Når beslutningene er fattet, gjelder disse. Da er det enighet blant informantene ved alle undersøkelsesenheter om at *lojalitet* overfor beslutningene er kritisk viktig. Alle informantene forteller også at de som ikke passer inn i dette systemet slutter etter kort tid, på bakgrunn av at denne kodeksen er svært sentral. Dette gir også et relativt sterkt grunnlag for å anta at kodeksen gjenspeiler en felles plattform.

Alle institusjonene gir inntrykk av at konflikter blir tatt når de gjør seg gjeldene og at de blir løst på en eller annen måte. På dette området virker SUS litt mer bundet, kanskje av det de kaller manualstyring, enn resten av enhetene. SUS gir inntrykk av å søke løsninger i selve metoden, og har kvalitetssystemer som i stor grad forvalter fasiten for metodikken.

4.2.5.3 Deltagelse

Deltagelsen i arbeidet med primæroppgavene i de ulike enhetene ble av informantene vektlagt litt ulikt. Det har vært nødvendig å hente data som egentlig er generert rundt andre spørsmålsstillinger og temaer, men som synes relevant for deltagelse som sådan, for å tegne et bilde av hvem som deltar aktivt og på hvilken måte. Følgelig har funnene i dette avsnitt et impresjonistisk preg i tillegg til at det presenteres noen utsagn og funn knyttet direkte til svarene som er generert rundt *deltagelse* som eksplisitt tema.

Prosessene rundt primæroppgaven som involverer hele team tenkes å ta til etter at bestillingen, tiltaksplanen fra kommunene, er på plass. *Initiativ* i forhold til å operasjonalisere målene ned i tiltak, *utførelse* av tiltakene og deretter løpende evalueringer og justeringer av planer og praksis utgjør fremdriften i tjenesteproduksjonen. Disposisjonsmessig er det følgelig disse begrepene; *initiativ*, *evaluering* og *utførelse* som danner basis for den videre presentasjonen av deltagelse.

Initiativ og evaluering er i utgangspunktet to selvstendige underkategorier av deltagelse. Det synes imidlertid fornuftig å presentere disse aktivitetene sammen fordi

de later til foregå på samme typer arenaer og av de samme personene under svært like betingelser, og er nært knyttet til Team-metoden. Begge aktiviteter synes ofte å oppstå i spenningsfeltet mellom målsetninger eller rammer og de faktiske forhold. Inntrykket som skapes av samtlige informanter er at både initiativ og vurderinger av evaluerende art nok kan starte uformelt i miljøet, men at forhold som har betydning for behandling, kartlegging eller andre metoderelaterte temaer, skal behandles i et dertil egnet møte. Disse møtene virker i alle enhetene strukturerte og preget av at en av de som har lederfunksjon leder møtet/ møtene, enten det er primærteammøter, teammøter eller personalmøter. Både Furukolen og Klokkerhuset oppgir at diskusjonene og analysene i disse møtene stort sett bærer preg av å være konstruktive og fruktbare.

Initiativ av det mer tiltaksmessige og praktiske slaget, er ved døgnenhetene delegert til miljøpersonalet. Dette gjelder også utførelsen, eller delegasjonen som skapes ved diskusjon, behandling og beslutninger i møtene. Enhetslederen ved SUS oppgir at *miljøterapeutene* er viktige i forhold til å analysere, stake ut kurs og dokumentere, men limet i arbeidet mener han er *miljøarbeiderne*, fordi disse gjerne skaper de gode møtene med ungdommene. Litt av denne arbeidsfordelingen synes å skinne gjennom hos kartleggingsteamet ved Klokkerhuset også. At teamet består av bare miljøterapeuter er med på å skape dette inntrykket. Likeledes er oppfølgingen teamleder gir disse på ukentlig basis med på å antyde at miljøterapeutene er mer involvert i det analyserende aspektet av primæroppgaven. Furukollen har en mindre tydelig uttalt arbeidsfordeling hva gjelder differensiering mellom disse to stillingstypene.

Teamleder ved SUS retter søkelyset på en utfordring som finnes i utføreraspektet av arbeidet. Hun betegner denne utfordringen som *planlegging av eget nærvær i behandling*. Bakgrunnen for denne utfordringen ligger i at planleggingen av terapeutisk aktivitet tilligger personer som ikke nødvendigvis blir utførere av aktiviteten. Dette ser hun som problematisk fordi det kan hindre effektiviteten i kontinuitet, forståelse og oppfølging.

Når det gjelder teamledernes deltagelse kan denne sees på fra vinkler med ulike fortegn. Lederne på det operative nivå synes å være generelt dypt involvert i store deler av den faglige driften. Slik sett representerer de til fulle det Katzenbach og Smith (1993) fremholder som viktig; at alle deltar i *ekte arbeid*. Ledere pusler ikke bare med administrasjon og koordinering men deltar på gulvet, som et medlem av både primærteam og det større teamet. På en annen side finnes det ankepunkter overfor en så stor grad av lederengasjement. For det første kan dette bli en hvilepute for andre teammedlemmer fordi man ikke har samme kompetanse, erfaring eller autoritet. For det andre kan lederinvolveringen uviktiggjøre at andre bretter opp ermene og tar del i det ekte arbeidet.

4.2.6 Potensielle team i en hybrid organisasjon

Ser vi på organiseringsbolken og teambolken samlet fremstår helhetsbilde relativt komplekst og til dels fragmentert. Det ser ut til å forholde seg slik at både organisasjonen og de enkelte temaene oppgaven har dreid seg om, forholder seg til mange forskjellige former for standardiseringsmekanismer. Likedan later autoritetsstrukturen, eller de innflytelsesrike organisasjonselementene til å ha til dels forskjellige domener hvor deres autoritet er avgjørende. Disse drivkreftene kan kanskje virke som motpoler overfor den operative kjerne sine primær oppgaver. På den ene siden kan det virke fornuftig å ty til nettopp teamorganisering for å tilpasse seg disse ulike incitamentene, fordi koordineringsformene i seg selv trenger gjensidig tilpasning. På den annen side kan dette på noen områder tegne et bilde som ligner på *pseudo-team* som Katzenbach og Smith (1993) kaller det. Den store graden av lederinvolvering i primær oppgaven kan peke i denne retningen. Likeså kan teknostrukturelle bindinger synes å peke samme vei. At teamene har betydelige maktfaktorer på sin side, ved at de besitter kontaktflater med ungdommene, samt at de deltar på sentrale møter som legger individuelle planer og strategier for den enkelte beboer peker mer mot at teamene kan være *ekte team*, eller i alle fall *potensielle team*. Alle teamene i undersøkelsen later til å ha en god base for komplementær kompetanse og klare tanker om hvordan samspill bør foregå. Dette gjør at potensialet for teamene fremstår som godt. Det ser ut til å finnes klare tegn til profesjonelle prosesser og godt fungerende matriseorienterte

samarbeidsfunksjoner, men skal disse få realisert sitt fulle potensial kan det synes nødvendig for organisasjonen å ta grep overfor de motstridende kreftene i organisasjonen.

4.3 Læring i Bufetat

I dette kapitlet vil jeg begynne med å vise hvordan jeg har brukt teori til å kategorisere mine data. Deretter vil jeg presentere en grunnskisse over hvilke former for læring informantene selv omtaler og knytte disse til kategoriene. Deretter vil jeg vise hvordan den enkelte enhet omtaler sine systemer for læring. Til slutt vil jeg drøfte læringsaspektet opp mot det jeg har kalt Team-metoden og vise hvordan denne står helt sentral i måten teamarbeidet og kunnskapsproduksjonen ved enhetene foregår på.

4.3.1 Bevisst fokus på opplæring i - og av teamene

Med de ulike læringsprosessene som finner sted i mine undersøkelsesenheter finner jeg det naturlig å kategorisere funnene gjennom å bruke Nonaka og Takeuchi (1995) sin fremstilling av begrepene sosialisering, eksternalisering, internalisering og kombinerings. Dette valget er gjort på bakgrunn av at begrepene oppleves som nyttige overfor det å differensiere og synliggjøre hvordan læring forstås og brukes i organisasjonen. Når en sammenligner teori og mine data er det imidlertid grunn til å presisere at det i liten grad blir gitt eksempler på at kunnskap inntar en formalisert eksplisitt form. De eksemplene som informantene gav på dette er i all hovedsak tillagt andre begreper og funksjoner, enn å bli ansett som et læringsprodukt. Til gjengjeld gis det flere eksempler på dannelse av implisitt kunnskap. Følgelig får eksempler på eksternalisering og kombinerings et preg av å være utledede data, som typisk stammer fra andre temadeler av intervjuet enn det eksplisitt lærings- eller kompetanserelaterte. Et annet aspekt av denne begrepskategoriseringen er at en del av de viktige og omfattende læringsprosessene i enhetene kan kategoriseres som et samspill, i samme forstand som den Nonaka og Takeuchi (1995) viser til i sin modell; kunnskapsspiralen.

Her ligger kilder til eksternalisering og kombineringsprosesser, som en del av prosessen, sammen med sosialisering og internalisering.

En naturlig forskuttering av funn knyttet til læring blir følgelig at sosialisering og internaliseringsprosesser, som i en gruppesammenheng gjerne refereres til som operasjonalisering, ser ut til å dominere informantenes oppfatning og gjengivelse av hva de anser som læringsrelevant. I tillegg synes flere av dem beviste på bruken av dialog i ulike fora som en kilde til læring. Når det gjelder eksternalisering og kombineringsprosesser, gis det adskillig færre eksempler, og tilsvarende synes bevisstheten rundt disse funksjonene knyttet til læringsbegrepet å være lite tydelige.

4.3.2 Eksternalisering og kombineringsprosesser

Det finnes imidlertid enkelte interessante funn av å gjøre kunnskap både eksplisitt og skriftlig i mine data. SUS har laget en manual basert på lokale erfaringer knyttet til tegnøkonomi som metode. Denne er forevist kvalitetsteamet på departementsnivå og spredt til en MultifunC - institusjon i Bergen. Dette er et klart eksempel på at kunnskap konseptualiseres og gjøres eksplisitt tilgjengelig gjennom eksternalisering. Følgelig kan det kanskje også fremholdes at det første steg mot globalisering og en full implementering i den øvrige MultifunC metodikken kanskje står for døren. Furukollens fokus rundt å oppdatere sin håndbok i tråd med den praksisen de faktisk utøver, vitner også om formaliserte eksternaliseringsprosesser. At en del av disse oppdateringene baseres på nye metoder og korrektiver fra fylkesmannen vis à vis Rettighetsforskriften peker også mot at en viss grad av kombineringsprosesser gjør seg gjeldende i deres konseptualisering. Dette gjelder også eksempelet fra SUS da det er MultifunC metodikk som her kombineres med metodikk for tegnøkonomi. Dette gir også begge eksemplene trekk av å være systemiske. Ved Klokkehuset har de utviklet en organiseringsform rundt et akutt-team som har blitt svært godt mottatt av regionsledelsen. Denne organiseringsformen har andre institusjoner blitt oppfordret til å følge opp. Dette fremgår, i følge en av mine informanter, av disposisjonsskrivet som er en årlig administrativ mandatspresisering fra regionsledelsen. Følgelig er det også

her snakk om en type globalisering av lokalt eksternalisert kunnskap, selv om det siste eksempelet retter seg mot organisering i større grad en barnevernsfaglige metoder.

Samlet sett later enhetene til å prioritere produksjon og vedlikehold av rutiner og ulike former for formalisering av spesifikke metoder eller teknologi, når det gjelder konseptualiserende prosesser og systemisk forståelse.

4.3.3 Sosialisering og internalisering

Seksjonssjefen ved Furukollen sier at personalet *lærer hverandre opp* og peker således på sosialiseringaspektet i miljøarbeidet som viktig. Hun bruker sosialiseringbegrepet eksplisitt i måten hun forteller om disse prosessene på. Teammedlemmene deltar ofte i flere av primærteamene samtidig, og drar nytte av overføringsverdier og kompetanse i de ulike grupperingene. Miljøpersonalet erfarer og overfører sin kompetanse gjennom overlappinger i turnusen og gjennom drøftinger i team og på ulike vaktlag og gjennom å se hverandre jobbe. På denne måten får også det som lokalt omtales som sosialiseringprosesser et relativt tydelig preg av dialog.

Når det gjelder mer formelle strategier for læring jobbes det ut i fra to dimensjoner; læringsprosesser som rettes mot hele teamet og læringsprosesser som rettes mot enkeltansatte, som for eksempel et gitt primærteam. Den brede læringssatsningen, har til hensikt å ruste opp den generelle kompetansen på institusjonen. Den foregår typisk ved at et antall ansatte blir sendt på kurs, for så å bli forpliktet til å legge frem sin nyervervede kunnskap for resten av teamet. Dette foregår gjerne ved et personalmøte, og har preg av å være internaliserende i sin form. Seksjonssjefen understreker viktigheten av å sende flere enn en person på slike kurs, for å forankre kunnskapen bedre og gjøre det lettere å implementere den nye kunnskapen i resten av teamet. Læringsprosesser som rettes mer eksklusivt mot primærteam sentrerer gjerne om temaer og områder som særlig angår primærteamets funksjoner. Dybdekunnskap i forhold til problematikk eller kulturelle faktorer overfor en gitt ungdom kan stå som eksempel på slike opplæringsprosesser. Denne typen kunnskap videreføres også til det større teamet, men dette gis det inntrykk av at foregår i miljøet som

sosialiseringsprosesser. Furukollen kan kanskje sies å ha ferdig kategoriserte data ved måten de fremlegger sine læringsstrategier. Den ene kategoridelingen, som informantene bruker, skiller mellom generell kompetansestyrking og mer selektiv kompetansestyrking. Dette nyanseres ytterligere ved at informantene skiller mellom eksternt opplæring og intern opplæring. Kurs og utdanninger som finner sted eksternt, blir videreført internt gjennom sosialiserings - prosesser eller mer formaliserte opplæringstiltak. Seksjonssjefen peker videre på at det gjerne er miljøterapeutene som får tilbud om mer omfattende opplæringsforløp, fordi det ofte kreves en grunnutdanning for å få delta. Hun sier; *det blir også viktig å lære videre til de som ikke har en grunnutdanning*, og viser med dette at kompetansespredningen i teamet har prioritet også overfor de som ikke har en generell fagutdanning.

Begge informantene fra Furukollen er også klare på at den treleddete kvalitetssikringen som benyttes systematisk ved avdelingen, har klare læringsmessige effekter både overfor målet institusjonen har om å bedre personalets kompetanse i forhold til dokumentasjon, men også overfor rent faglige mål. I tillegg peker informantene på de eksterne evalueringene med barnevernstjenesten og fagteam som svært viktige arenaer for læring i og av den enkelte sak. Denne formen for læring har klare likhetstrekk med de prosessene jeg skal drøfte i neste kapittel om kunnskapsproduksjon. Furukollen sine informanter peker også på veiledning som en vesentlig kilde til læring. Også denne formen for læring har et klart preg av dialog.

Data materialet som er samlet inn fra Klokkerhusets informanter gjenspeiler en tydelig deling mellom læringsprosesser som er for hele personalgruppa samlet og læringsprosesser som foregår mer i det daglige. Deres svar overfor kompetanseoverføringer virker ikke like differensiert som Furukollens, men inneholder en ganske detaljert eksemplifisering av hva som hører hjemme på hvilke arenaer. Teamleder ved klokkerhuset peker på *veiledning, internopplæring, fagdager*, og en årlig *fagbooster*, i tillegg til ulike *utdanningsprogram* og *kurser*. Alle disse læringsarenaene er i følge teamlederen for alle.

Overføring av kunnskap som angår ulike spesifikke metoder som allerede er i drift foregår typisk i det daglige, gjennom kollegaveiledning eller gjennom at teamleder utøver opplæring overfor personalet vedrørende ulike temaer. Temaene dette kan gjelde, eksemplifiseres med *baseline*, *genogram* og *oppsummeringsrapporter*. I tillegg har de en fadderordning overfor nyansatte som er ment å sikre en del sosialiserende prosesser samtidig som dette formodentlig gir en del trygghet til uerfarne medarbeidere.

Klokkerhuset bruker også den treleddete kvalitetssikringen som en læringsarena, og legger særlig vekt på å nærme læringsaspektet rundt dette når kvaliteten av det fremlagte produktet ikke møter de faglige og formelle kravene som enheten ønsker å imøtekomme. Disse uttalelsene og eksemplene tegner et relativt tydelig bilde også ved Klokkerhuset som peker mot at sosialisering og ulike former for kollektiv internalisering er læringsformer som det knyttes stor grad av bevissthet og prioritet til.

Informantene fra SUS bruker liknende strukturer som Klokkerhusets informant når de beskriver hvilke læringsformer de benytter. De skiller mellom universelle læringsprosesser og læringsprosesser som foregår i det daglige. Som basis for de universelle læringsprosessene pekes det på grunnopplæringen i MultifunC metodikken. Denne grunnopplæringen må alle som skal jobbe her ha, for å jobbe slik metoden foreskriver. Institusjonen har en egen opplæringsmanual, som gjennomgås av en dedikert opplæringsgruppe som har fått delegert dette ansvaret. Av de mer kontinuerlige prosessene pekes det på at fagdager avholdes hver sjettede uke, i tillegg til at ulike spesifikke opplæringstiltak kan finne sted i tillegg. Slike opplæringer kan i følge informantene dreie seg om kurs i innholdet av Rettighetsforskriften, lovverk, kommunikasjon eller andre aktuelle temaer.

Den daglige læringen som finner sted på SUS ligner også på det Klokkerhuset peker på, men prosessene later til å være knyttet mer eksklusivt til teamleder ved SUS. Hun veileder og står for en del individuell opplæring, samtidig som teamlederen har ansvar for ukentlig veiledning av primærteamene. Videre pekes det på at innad i primærteamene tilligger det primærkontakt som er miljøterapeut å lære opp

sekundærkontakten som typisk er miljøarbeider, i faglige forhold.

Sosialiseringsprosessene og internaliseringsprosessene ved SUS synes i enda større grad enn ved de to andre enhetene å være preget av at læringen foregår på transaksjonsmessige måter, til forskjell fra transformasjonsprosessene som gjerne følger av en større bruk av dialog rundt læringssituasjoner. Det faste fokuset på metodetroskap synes å være mye av grunnen til dette.

Oppsummeringsvis kan det synes som enhetene i stor grad knytter sine læringsrelevante strategier til ulike former for opplæring. Enkelte av utsagnene fra SUS sine informanter kan også gi skinn av at opplæringen ansatte her får, har preg av å være såpass dyptgripende at det for noen kanskje kan ha preg av å være det Illeris kaller akkommodativ eller transformativ læring, mens Argyris og Schön kaller det dobbel kretslæring. Enhetslederens utsagn om *å lære de ansatte hvordan de skal tenke*, i kombinasjon med hans inntrykk av at barnevernspedagoger bruker en del tid på å forstå metoden, støtter dette inntrykket. Dobbeltkretslæring i form av opplæring later til å være relativt krevende.

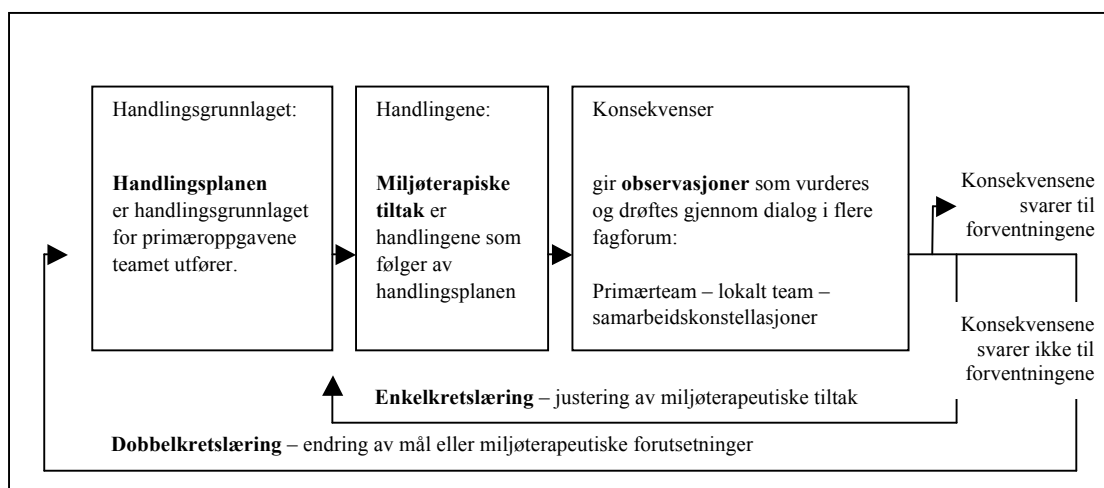
4.3.4 Team-metoden som kunnskapsproduksjon

Læringsprosessene som er skissert over gjenspeiler det informantene var opptatt av å formidle om hvilke måter teamene lærer på. Dette gir ikke et uttømmende bilde av læringen i enhetene, men det antyder hvordan læringsbegrepet blir oppfattet, og hva som ansees som viktige læringsarenaer og –prosesser, ved den enkelte enhet.

Som vist tenderer informantenes opplysninger til å peke mot at læringsprosessene i større grad handler om tilegnelse av kunnskap, enn produksjon av kunnskap. Enkelte av læringsprosessene det vises til har riktignok klare trekk av dialog og favner således en hvis grad av eksplisittgjøring av taus kunnskap. Disse læringsprosessene fremstilles som muntlige og underbygger at organisasjonen i liten grad utarbeider eksplisitt kunnskap gjennom skriftliggjøring. Men selv om dette inntykket gjenspeiler informantenes redegjørelser, gir ikke nødvendigvis dette et helhetlig bilde av teamenes arbeid i et læringsperspektiv. I dette kapittelet vil jeg drøfte videre min sammenligning

av Team-metoden jeg redegjorde for i kapittel 4.2.4.1, og Argyris og Schön (1996) sin teori om enkel- og dobbelkretslæring. Videre vil jeg knytte Nonaka og Takeuchi sin kunnskapsspiral til denne prosessen.

Figur 12 viser hvordan de store linjene i Team-metoden kan settes inn i Argyris og Schön sin modell.

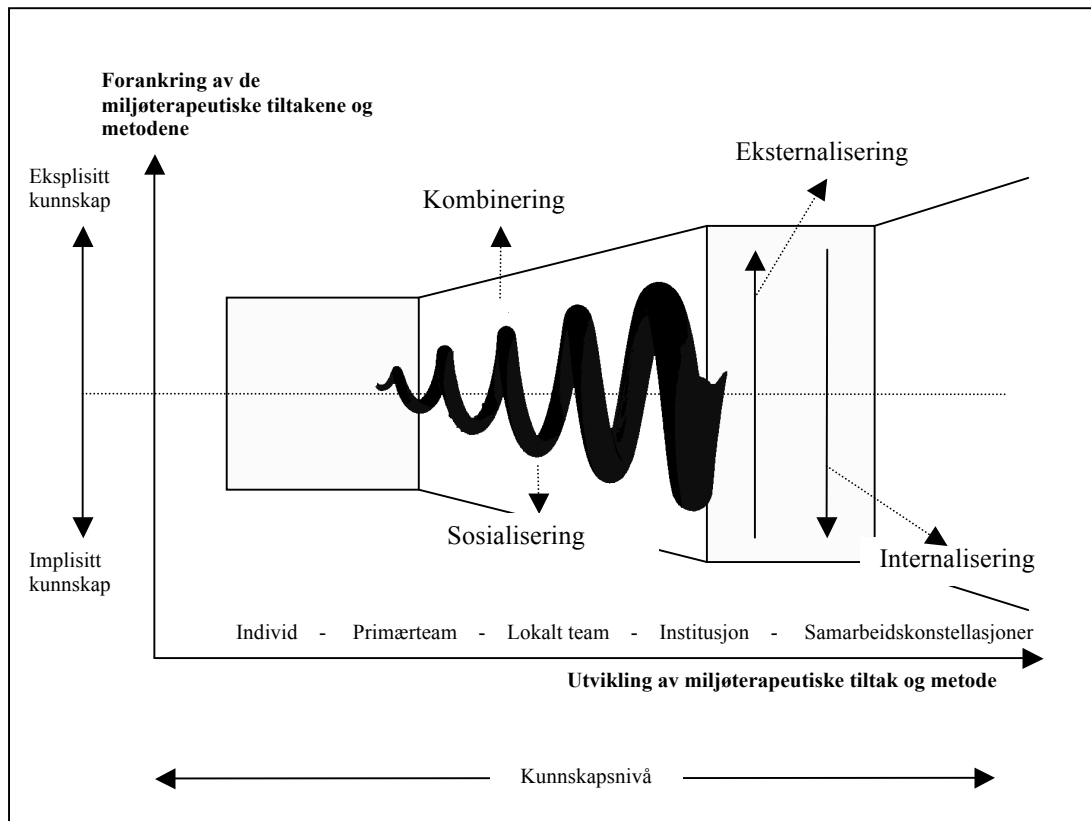


Figur 12: Team-metoden som kretslæring

Handlingsplanen som lokalt etableres på bakgrunn av tiltaksplanen fra barnevernstjenesten, er et sett med mål som utgjør handlingsgrunnlaget for hvilke miljøterapeutiske tiltak som skal gjøres overfor en gitt ungdom. Planlegging av slike intervensjoner foregår i primærteam og til en hvis grad i det større lokale teamet. I tillegg foregår slike faglige dialoger også i møte med samarbeidspartnere. Følgelig påvirker også samarbeidspartnere strategisettingen overfor den enkelte ungdom. Jeg har tidligere vist at denne typen møter foregår med en gitt frekvens og kontinuitet, både når det gjelder interne og eksterne møter. Dette gjør at teamene mellom møtetidspunktene har tid og rom til å utføre sine intervensjoner, og observere konsekvensene av dem. Konsekvensene danner så grunnlag for evalueringer underveis i disse foraene. Dialogene som finner sted ved de løpende evalueringene består av implisitt kunnskap som gjøres eksplisitt gjennom at teammedlemmene eller møte - deltakerne deler synspunkter og erfaringer. Ulike perspektiver blir brynet mot en annen og kombineringen av disse danner nye ideer til aktuelle tiltak, som i sin tur blir

utprøvd og deretter drøftet. Denne læringen gjennom dialog og handling danner således en læringsprosess som Nonaka og Takeuchi (1995) har gitt form til som en spiral.

Figur 12 viser feedbacksystemer overfor både assimilative, akkommodative og transformativ endringer som følge av læring, eller enkelt og dobbelkrets læring som Argyris og Schön (1996) kaller det. Det foregår imidlertid også læring når endringer ikke gjøres, på bakgrunn av at det man setter inn av tiltak faktisk virker. Argyris og Schön sin modell gjengir imidlertid ikke denne læringen like tydelig, rent visuelt. Denne læringen kan i et ontologisk perspektiv kanskje ansees som kumulativ og lite spennende, siden praksisen i all hovedsak er uendret og de lærende prosesser som gir utslag i endringer synes bagatellmessige og frittstående. Men i et epistemologisk perspektiv blir den positive feedbacken som gis svært viktig, da den er med på å forankre praksisen og å bygge beviser for at tiltakene fører til de ønskede resultatene. Disse effektene lar seg bedre illustrere gjennom kunnskapsspiralen til Nonaka og Takeuchi (1995). Figur 13 viser kunnskapsspiralen i et organisatorisk perspektiv. Begrepene er tilpasset de aktørene og variablene som er relevante overfor Teammetoden Bufetat-enhetene later til å arbeide etter.



Figur 13: Læringsprosesser ved Team-metoden

Kunnskapsspiralen synliggjør hvordan de individuelle bidragene av innspill og perspektiver til en større gruppe mennesker, som også bidrar med sine syn og refleksjoner, blir eksternalisert kunnskap som igjen prøves og vurderes av nye dialoger. Organisasjonsaspektet i modellen viser også hvordan denne typen prosesser sprer kunnskap og forankrer den, gjennom at nye grupperinger eller videre kontekster tar del i kunnskapsproduksjonen.

Fremgangsmåten Bufetat enhetene bruker, og som jeg har kalt; Team-metoden, er organisert rundt enkeltbrukere av tjenestene. Dette gjør at den konteksten Nonaka og Takeuchi bruker i sin modell fortøner seg litt forskjellig fra hvordan prosessene foregår i praksis. Om en skal lese figur 13, helt bokstavelig, vises ikke samarbeidspartnerne bidrag i tilvirkningen av kunnskap før mot modellens endepunkt. Dette er litt misvisende for hva som er praksis, men illustrerer allikevel resultatet av læringsprosessene, sett fra den lokale institusjonens perspektiv; at kunnskap spres. Ikke bare til institusjonen og organisasjon, men også på tvers av etater.

Et annet spennende aspekt ved denne fremgangsmåten og læringsprosessen, er at det produseres kunnskap i flere samarbeidende etater, mer eller mindre samtidig. Dette gir formodentlig rom for synergieffekter ved at samarbeidsfora rundt den enkelte ungdom har dialoger, som gir nye dialoger lokalt. Ikke bare hos institusjonen, men ved barnevernstjenestene, skolene og andre. Det gir i neste omgang muligheter for ulike ideer som er dyrket frem av ulike fagmiljøer, og følgelig vil forsterke potensialet for synergier som oppstår lokalt. Jeg forutsetter at synergieffekter ikke er noen selvfølge verken i team, slik Katzenbach og Smith (1993) fremholder, eller ved et større nettverk av samarbeidskonstellasjoner. Men at samarbeidsformen muliggjør eller skaper et potensial for synergieffekter bør være åpenbart.

At det er ledere som representerer teamene i eksterne møter synes imidlertid å være en praksis som det kan virke fornuftig å endre, hvis en skal se teamene og teammedlemmene i et læringsperspektiv. Det synes ganske åpenbart at teamene får dyktiggjort sine ledere ved denne praksisen, men samtidig er det et stort potensial for læring som går tapt ved denne samarbeidsstrukturen. Det ene aspektet av dette går på at teamet som operativ kjerne besitter inngående kjennskap til primærklientene og følgelig kan bidra til utvidet forståelse hos samarbeidspartnere vedrørende den aktuelle sak. Det er med andre ord naturlig å anta at teammedlemmene således ville vært verdifulle bidragsytere i å eksternalisere kunnskap om ungdommene. Den andre siden av saken er at teammedlemmene formodentlig ville hatt stort læringsutbytte av å prosessere de perspektiver og faglige innspill som samarbeidspartnerne representerer. Informanten fra klokkerhuset oppga ledernes kompetansenivå som bakgrunn for at det var denne gruppen som møtte samarbeidspartnerne jevnlig. Snus dette resonnementet, kan man kanskje si at det er fordi ikke teammedlemmene møter i disse foraene at teammedlemmene ikke har det samme kompetansenivået, hva gjelder møtevirksomhet, som lederne.

Samlet sett synes de læringsprosesser som foregår gjennom Team-metoden å bære preg av å være inkrementelle. Små steg og justeringer, eller kumulativ og assimilativ læring later til å være den mest typiske læringsmåten i arbeidet med enkeltungdom.

Likevel kan større omveltninger av mer akkommodativ eller transformativ karakter også forekomme. Team-metoden som læringsarena later imidlertid til å være klart mest preget av teammedlemmers egne tanker og oppfatninger, sammenlignet med andre faglige og organisatoriske prosesser i Bufetat enhetene.

4.4 Avsluttende vurderinger av organisering, arbeidsform og læring

Problemstillingen for denne oppgaven omhandler teamorganisering av tiltak for ungdommer i Bufetat. Spørsmålene som søkes besvart gjennom oppgaven er: Hvordan er enhetene organisert og hvilke arbeidsformer brukes? Videre ønsket jeg å undersøke hvordan organisering og arbeidsform virket inn på læringsaspektet i tiltakene?

Jeg vil i dette siste kapittelet oppsummere med å vise noen klare tendenser denne undersøkelsen har vist, og avslutningsvis peke på noen mulige sammenhenger mellom organisering, arbeidsform i teamene og læring. Senges (1990) hovedpoeng med boken *den femte disiplin*, var at systemtenkning er nødvendig for å knytte sammen de ulike organisasjonselementene og se på dem som en helhet. Gjennom denne disiplinen kunne organisasjoners kunnskapsproduksjon bedre forstås, i følge forfatteren. Og selv om Senges fire øvrige disipliner ikke framstår som noen umiddelbar analogi til det øvrige teorigrunnet jeg har presentert, synes systemtenkningen å ha en allmenngyldig betydning overfor hvordan organisasjoner som helhet fungerer. I den følgende oppsummerende drøftingen har jeg følgelig forsøkt å legge vekt på noen sentrale deler av denne helheten, for å eksponere hvordan disse kan virke inn på andre deler av helheten. I dette perspektivet er det altså organisering, samarbeid og læring som utgjør de sentrale delene av den helheten jeg beskriver.

4.4.1 Hybrid organisering gir komplekse koordineringsformer

Organiseringsdelen av resultatbeskrivelsen min viser at Bufetat har trekk fra flere ulike organisasjonsformer og at dette gir ulike og tildels uklare koordineringsformer og styringsmekanismer. Undersøkelsen viser at både teknostruktur, mellomledelse og den

operative kjerne representerer maktfaktorer av både formell – og uformell art overfor ulike sider av virksomheten ved undersøkelsesenheter mine. Likeså virker enhetene styrt av gjensidig tilpasning, men tilpasningen later også til å være et resultat av standardiseringsprosesser som omfatter både arbeidsprosesser, resultater (output) og kompetanse, og således spenner dette over et stort og komplekst felt som gir seg utslag i svært mange målområder som enhetene må forholde seg til. Dette skaper et inntrykk av at organisasjonen er svært kompleks og at målstrukturene synes å være så omfattende at selve strategisettingen for hvordan de ulike målene skal nås blir uklart i sitt omfang.

4.4.2 Team som arbeidsform har potensial i Bufetat

Teamytelse, som Katzenbach og Smith (1993) er opptatt av, det som skaper synergier, lar seg vanskelig måle. Gjennomgangen av forfatterens basisegenskaper i team, målt mot den praksisen mine informanter forteller om i Bufetat-teamene, viser imidlertid at teamene både substansielt og prosessuelt besitter egenskaper som passer godt sammen med denne arbeidsformen. Det er imidlertid flere av de organisasjonsmessige faktorene, samt noen lokale faktorer som også fremstår som barrierer for til fulle å kunne utnytte kraftfullheten som det å være et effektivt team innebærer.

Problemet i forhold til team størrelsen, synes langt på vei løst gjennom praksisen med primærteam. Samtlige enheter har fokus på å opprette team med komplementær kompetanse og har i tillegg en bemanningskodeks som sikrer at den formelle kompetansen har et tilstrekkelig høyt nivå. Målstrukturen som er rettet mot primæroppgaven med å ta vare på ungdommer fremstår som tydelig, lik og gjennomtenkt ved alle enhetene, selv om en del av de faglige målene og mål som er innrettet mot rammer og organisering synes unødvendig komplekse. At enhetene beskriver fremgangsmåter såpass likt at det er mulig å utlede en generell metode av det; Team-metoden, tyder på at klarheten rundt målstruktur som angår klientene, også har en handlingskraftig praksis å støtte seg til i utførelsen av arbeidet. Men arbeidsformene later også til å preges av en noe fragmentert implementering av spesifikke metoder, som ofte er resultater av sentralstyrte incitament.

Samarbeidsmessig later malen for teamene til å basere seg på en type gjensidig tilpasning, innenfor det som er faglig anerkjent og forsvarlig. Ansvarlighet overfor oppgavene og fellesskapet gjenspeiles også i den unisone enigheten om at lojalitet overfor strategiene som velges er kritisk viktig.

4.4.3 Læringsprosesser som peker mer mot -, enn fra det operative ledd

Gjennom læringsdelen av resultatbeskrivelsen har jeg vist til noen tilfeller av eksternaliseringsprosesser som har ledet til dokumentasjon og en gryende globalisering av kunnskap fra enhetene. Dataene mine viser imidlertid en klarere tendens til at de læringsprosessene teamene er involvert i, og som informantene anser som uttalt læringsrelevant, omhandler i første rekke å øke kompetansenivået i det operative leddet. Det virker med andre ord som om de fleste av mine informanter assosierer læring først og fremst til prosesser som innebærer internalisering hos det enkelte teammedlem og i det enkelte team. Dette synliggjøres ved et sterkt fokus på opplæring i enhetene. I den grad informantene er opptatt av eksternalisering av kunnskap, kan det virke som om de ikke knytter dette til læringsbegrepet, men snarere til organisering, rutiner eller administrasjonsprosesser. Dette viste seg blant annet i måten de omtalte eksternaliseringseksemplene på, som kan utledes av datamaterialet.

Også i forbindelse med læring gjennom dialog synes lederne å ha knyttet større bevissthet til hva teammedlemmene kan lære av dette, enn hva systemet; ledere teknostruktur og samarbeidspartnere, kan lære av teamet. Ikke desto mindre finnes det samarbeidsformer som later til å være gode læringsarenaer for dialogbasert læring. Disse later til å inneholde elementer av både sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Men de læringsarenaene som teammedlemmer slipper til som aktører i, synes å være begrenset til interne fora, for lederdominansen ved eksterne møter gjør at denne arenaen i mindre grad synes tilgjengelig for teammedlemmene. To av teamene sier imidlertid at det hender at teammedlemmer også deltar i slike møter. Men det er grunn til å sette et spørsmålstegn ved om potensialet i disse møtene blir fullt utnyttet overfor læringsaspektet som ligger i møtene.

Ikke desto mindre synes også de interne prosessene som har preg av å være dialogbasert; primærteammøter, teammøter og personalmøter, å representere gode og læringsfremmende rammer for diskusjoner og både tilblivelse og tilegnelse av kunnskap.

4.4.4 Hvordan kan organisering, arbeidsform og læring henge sammen?

For å danne et bilde av sammenhengen mellom organisering, arbeidsform og læring i Bufetat enhetene synes det formålstjenelig å ta et tilbakeblikk på Bufetats hovedmål; *å gi barn, unge og familier som trenger hjelp og støtte, tiltak med høy og riktig kvalitet i hele landet*. Det helt sentrale begrepet som svært mye av både organiseringen, arbeidsformene og læring i organisasjonen kretser rundt er kvalitet. Som jeg har vist kan dette begrepet sees på fra et organisasjonsmessig perspektiv, gjennom å vise hvilke koordineringssystemer og konfigureringer som brukes for å oppnå *høy og riktig kvalitet i hele landet*. Fra dette perspektivet, er det mye som tyder på at standardisering gjennom output, arbeidsprosesser og kompetanse, peker i retning av en maktfordeling mellom linjeledere, teknostruktur og den operative kjerne. Sett ovenfra, kan det nesten se ut som om Bufetat har en generell treleddet kvalitetssikring, som later til å bruke standardiseringsformene til både en divisjonalisert struktur, et maskinbyråkrati og et profesjonelt byråkrati: En stram organisering av kontroll fra både fylkesmannen og regionskontor, klare føringer både ved forskrift og gjennom styringssignaler om hvordan teamene skal jobbe, samt bemanningskodeks og lokalt fokus på komplementær kompetanse er de klareste indisiene for denne omfattende og overordnede kvalitetssikringen.

Både teamene, og kanskje i særlig stor grad teamlederne, later til å være under relativt stort press, ved at ansvaret for utførelsen av primæroppgavene ispes et betydelig standardiseringstrykk fra andre organisasjonselementer. Kommunikasjonsformene teamene bruker har et klart preg av å gjenspeile det Mintzberg (1983) karakteriserer som gjensidig tilpasning. Gjensidig tilpasning er den koordineringsformen som assosieres med adhokratiske organisasjonsformer, og gjenspeiler således teamorganiseringen som sådan. Jeg har tidligere også reist spørsmålet om hvorvidt et

såpass omfangsrikt standardiseringstrykk gjør gjensidig tilpasning til en slags koordinering av de mange koordineringsformene.

Beskrivelsene av hvordan teamene er organisert og sammenligningen med Katzenbach og Smith (1993) sine idealer, viser at teamene innehar et godt potensial for å lykkes som team. Standardiseringsincitamentene og den komplekse maktstrukturen som fordeler seg mellom flere organisasjonselementer kan imidlertid utgjøre en betydelig barriere overfor en full utnyttelse av team som en synergigivende resurs i primæroppgaveløsningen.

Den nokså påfallende vektingen av opplæring, eller overføringen av kompetanse til teamene, og tilsvarende underprioritert formalisering av så vell faktiske fremgangsmåter og eksternalisering av den kunnskapen som blir til i teamene, kan skyldes standardiseringstrykket som teamene settes under. Dialogbasert læring og ikke minst formalisert eksternalisering av kunnskap krever formodentlig både tid, rom og tillitt. Disse ressursene kan være knappe når de ulike standardiseringsformene spiser av det samme resursfatet.

Noe av Mintzbergs (1983) hovedpoeng med sine organisasjonskonfigurasjoner, ligger i at det er rasjonelt og effektivt å velge én type organisering, basert på hvilke krav som rettes mot organisasjonen og hvilke omgivelser organisasjonen skal operere i. Barnevernsfeltet synes åpenbart komplekst. Jeg har tidligere i oppgaven antydnet at feltet likevel kan karakteriseres som relativt stabilt og forankret dette ved å henviser til data fra *Statistisk sentralbyrå*. Denne antydningen blir imidlertid berørt av lokale forskjeller, ved at ulike problematikker dukker opp til ulike tider og gir omgivelsene et dynamisk aspekt i en lokal kontekst, selv om disse kan omtales som stabile, landet sett under et. Slike omgivelser peker i følge Mintzberg (1983) mot en idealisert form for organisering i retning av profesjonelle byråkrati eller et operativt adhokrati. I begge disse formene for organisering er det den operative kjerne som utgjør det sentrale elementet i organisasjonen. Det synes fornuftig at den lokale organiseringen heller mot adhokratiske organiseringsformer, siden graden av dynamikk i omgivelsene synes størst her. Det er imidlertid vanskelig å komme utenom trekk fra det profesjonelle

byråkratiets organisering, både fordi Bufetat er svært omfangsrik og fordi organisasjonen er offentlig og følgelig regulert av politisk vedtatte regler. Katzenbach og Smith (1993) gjør også et poeng ut av at team og hierarkiske strukturer kan fungere godt sammen.

Det virker imidlertid utfordrende å skulle redusere standardiseringsformene som følger av en divisjonalisert - og en maskinbyråkratisk struktur, fordi disse på mange måter later til å svare opp lovfestede krav til feltet. Eksplisitte krav til metodikk, ungdommenes rettigheter og velferdsforvaltningens lange historikk som kulminerer i et omfattende lovfestet regelverk, gjør det vanskelig å komme utenom koordineringsformer som innebærer teknostruktur og resurskrevende kvalitetssikringsmekanismer.

En langsiktig løsning på disse motsetningsforholdene ville kanskje kunne være å rette søkelyset mot de utdanningene som utgjør hovedrekrutteringsgrunnlaget for barnevernsfeltet: Barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningen. Slik situasjonen ser ut på bakgrunn av beskrivelsene mine informanter gir, synes det nødvendig å skolere den operative kjerne, innenfor temaer som er nødvendig for å etterkomme de krav som er rettet mot Bufetat og de ulike enhetenes mandater. Mange av de opplæringstiltakene som ansees som nødvendige later per i dag til å være tilleggskompetanse, utover den grunnopplæringen som blir gitt ved høyskolene. Enhetslederen ved SUS satte et eksplisitt spørsmålstegn ved barnevernspedagog utdannelsen fordi han opplevde at rekruttering av denne yrkesgruppen vanskeliggjorde metodefokuset og krevde omfattende opplæring etter ansettelse. Kanskje er det naturlig å anta at andre yrkesgrupper har tilsvarende mangler overfor det barnevernsfaglige kunnskapsnivået som kreves for å kunne representere enheten i eksterne samarbeidsmøter. Møtepraksisen ved disse tre enhetene kan tyde på det, siden det er ledere som i første rekke tiltros disse oppgavene.

Slik bildet blir tegnet av mine informanter, later det til å være svært mange pågående prosesser i Bufetat som favner et vidt spekter av organiseringsformer, arbeidsformer og opplæringstiltak, uten at disse synes overordnet koordinert. Systemtenkningen rettet

mot Bufetat som lærende organisasjon, slik Senge (1990) vektlegger, virker med andre ord noe utydelig. Slik de ulike prosessene blir omtalt får jeg et inntrykk av at alt er like viktig og at det mangler en synliggjøring av målstruktur som tilfører sammenheng i prosessene. En satsning på koordinering av grunnutdannelsene som her er nevnt, vil kanskje kunne bidra til en større grad av sammenheng og en større grad av tid og rom overfor kunnskapsproduksjon som hever nivået for hva som ansees for å være *høy og riktig kvalitet*. I de tre enhetene jeg har undersøkt synes teammodellen å ligge klar for å kunne prøve ut en bedre koordinering og et større fokus på hva den operative kjerne kan skape og dele av ny kunnskap.

Litteraturliste

- Andreassen, T. (2003). *Behandling av ungdom i institusjoner: Hva sier forskningen?*
Oslo: Kommuneforlaget
- Andreassen, T. (2005). *Den "mest effektive" behandlingsmetode i institusjon for ungdom med antisosial alferd*. I: Schjelderup, L., More, C. & Marthinsen, E. (red.). *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Assmann, R. (Red.). (2008). *Teamorganisering: Veien til mer fleksible organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Barnevernsloven. (1992). *Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100*.
Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19920717-100.html>
- BUFETAT. (u.å.) *Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir)*. Hentet fra <http://www.bufetat.no/bufdir/> (Oppsøkt 10.03.2011)
- BUFETAT. (2010). *Organisasjonskart for Bufetat region sør – alle enheter*. Hentet fra http://www.bufetat.no/Documents/Intranett/Region%20s%C3%B8r/Kommunikasjon%20og%20informasjon/Informasjon/Organisasjonskart_for_region_sr/Region%20s%C3%B8r%20-%20alle%20enheter.pdf (Oppsøkt 10.03.2011)⁴⁷

⁴⁷ Den oppgitte lenken er ikke lenger funksjonell som lenke, etter oppdateringen som skjedde på nettportalen i mars 2011. Nettadressen fungerer imidlertid (03.04.2011)

- BUFETAT. (05.11.2010). *Om oss*. Hentet fra
<http://www.bufetat.no/barnevern/institusjoner/> (Oppsøkt 11.03.2011)
- BUFETAT. (01.03.2011). *Om oss*. Hentet fra
<http://www.bufetat.no/om/> (Oppsøkt 10.03.2011)
- BUFETAT. (04.03.2011). *Om Bufdir*. Hentet fra
<http://www.bufetat.no/bufdir/om/> (Oppsøkt 10.03.2011)
- Bunkholdt, V. (1989). *Lærebok i psykologi* (3. Utg.). Oslo : TANO
- ECON - rapport nr. 2007-033 (2007). *Styring og ressursbruk i statlig regionalt barnevern - vurdering av utvalgte problemstillinger*. Oslo: ECON. Hentet fra
http://www.econ.no/modules/trykksak/publication_detail.asp?iProjectId=6653
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat: Om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstrakt forlag
- Flaa, P., Hofoss, D, Holmer-Hoven, F. Medhus, T & Rønning, R. (1995). *Innføring i organisasjonsteori* (4. Utg.). Oslo: Univeritetsforlaget
- Gautun, H. (2009). *Det nye barnevernbyråkratiet - En studie av samarbeid mellom kommune og stat innen barnevernet* (Fafø - rapport 2009:41) Oslo: FAFO - Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning. Hentet fra
<http://www.fafø.no/pub/rapp/20131/index.html>
- Gautun, H. (2010). *Det nye barnevernbyråkratiet II - En kartlegging av samarbeid mellom kommune og stat innen barnevernet* (Fafø - rapport 2010:27) Oslo: FAFO - Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning. Hentet fra
<http://www.fafø.no/pub/rapp/20171/index.html>

- Gjerde, S. (2003). *Coaching: hva - hvorfor – hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget
- Godkjenningsforskriften. (2003). *Forskrift om godkjenning av private og kommunale institusjoner som skal benyttes for barn som plasseres utenfor hjemmet med hjemmel i barnevernloven av 27. Oktober 2003 nr. 1283* Hentet fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/bl/bl-20031027-1283.html>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press
- Haslebo, G. og Nielsen, K.S. (2003) *Konsultation i organisationer: Hvordan mennesker skaber ny mening* (2. Utg.). Virum: Dansk psykologisk forlag.
- Illeris, K. og samarbeidspartnere (2004) *Læring i arbeidslivet*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, D.I. (2004) *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer : Innføring i organisasjon og ledelse* (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlag
- Karlsen, G. R. (2010). *Det regulerte arbeidsmiljø: Implementering av HMS i et differensiert organisasjonslandskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press

- Krogh, G.V., Ichijo, K., Nonaka, I. (2001) *Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forlag
- Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Kvalitetsforskriften. (2008). *Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner av 10. juni 2008 nr. 580* Hentet fra <http://www.lovdata.no/for/sf/bl/bl-20080610-0580.html>
- Leavitt, H. (1965). *Applied Organizational and Humanic Approaches*. I: March, J. G. (ed.). *Handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally
- Levin, M & Klev, R. (2002) *Forandring som praksis: Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organization: A synthesis of the research*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York : Oxford University Press
- Rettighetsforskriften. (2002). *Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barneverninstitusjon av 12. desember 2002 nr. 1594*. Hentet fra <http://www.lovdata.no/for/sf/bl/bl-20021212-1594.html>

Riksrevisjonen (2007-2008) Dok. Nr 3:6 (2008). *Riksrevisjonens virksomhetsanalyse av Bufetat*. Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Dokumentserien/2007-2008/Dok3-200708/dok3-200708-006/>

Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. Ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass

Statistisk sentralbyrå. (15.12.10.). *Barnevernsinstitusjoner, 2009*. Hentet fra <http://www.ssb.no/barneverni/> (Oppsøkt 29.03.2011)

Sverdrup, S. (2002.) *Evaluering: Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget

Sørensen, N. B. (1989). *Organisationers form og funktion: Om Mintzbergs teori i en dansk sammenheng*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen – Sandviken: Fagbokforlaget

Whitmore, J. (1998). *Coaching på jobbet: En praktisk vejledning i at udvikle dine egne og dine medarbejders færdigheder* (3. Udg.). København : Peder Asschenfeldts nye Forlag

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide Teamleder / seksjonssjef:

Mål

Hvilke mål arbeider dere etter i dette teamet?

*Hvilke intensjoner overfor primæroppgaven deres ligger bak disse målene?

**Hvilke virkninger vurderer du / dere disse til å ha overfor primæroppgaven?

Overordnede nasjonale mål? (*Lover : Bv.l. rettighetsforskrift, kvalitetsforskrift*)

**

Lokale mål? (*fagidealer*)

*

**

Individorienterte mål? (*Tiltak- og handlingsplan*)

*

**

Prestasjonsmål?

*

**

Prosesorienterte mål? (*Engasjement, samarbeid*)

*

**

Kompetanse

Hvilke typer kompetanse har dere i dette teamet?

* Er kompetansesammensetningen styrt (ønsket og planlagt eller tilfeldig)?

Hvilke intensjoner ligger til grunn for denne sammensetningen?

** Hvordan fungerer kompetansesammensetningen overfor primæroppgaven?

Formell kompetanse? (Institusjonsplanen)

*

**

Faglig kompetanse? (Institusjonsplanen) Nødvendig kompetanse?

*

**

Sosial- og kommunikasjons kompetanse?

*

**

Leder kompetanse?

*

**

Er teamet villige til å ta risiko?

Hvilken betydning har dette for primæroppgaven?

Vet teammedlemmene hvordan de kan bidra til resultater? (Rolle- og forventningsavklaringer)

Hvilken virkning har svaret overfor oppgaveløsningen (primæroppgaver)?

Hvordan foregår kompetanseoverføring (læring) her?

Arbeidsmåter/ Metodikk

Hvordan jobber dere for å oppnå mål og få resultater? (*Fra oppdrag til resultat/ fra inntak til utskriving*)

* Hvordan begrunner du/ dere valg av metodikk?

** Hvordan vurderer du/ dere virkning av denne måten å jobbe på?

Hvordan inkluderes / engasjeres medlemmene av teamet i oppgavene?

Gjensidig avhengighet i arbeidsmetodikken

*

**

Hvordan kvalitetssikrer dere arbeidet deres?

Rutiner/ håndtering av feil (Læring eller angrep)

*

**

Hvilke temaer og oppgaver er det som får mest plass på personalmøter og i avd.?

Oppgaveorientert (fokusert) innsats

*

**

Hvordan evaluerer og korrigerer dere det løpende arbeidet?

Kontinuerlig prestasjonsevaluering

*

**

Hvordan samarbeides det internt og eksternt? (*Frekvens, hvem leder møtet, tema?*)

Samarbeid finner sted intern og eksternt (for å generere nye tanker)

**

Hvordan blir initiativ fra medlemmer mottatt/ tatt til følge?

Gode ideer følges opp og belønnes

*

**

Kommunikasjon og samarbeid

Hvordan vil dere beskrive klimaet i teamet?

Hvilken betydning har klimaet for oppgaveløsning i teamet?

Hvordan vil dere beskrive graden av tillitt til hverandre i teamet?

Kan dere stole på at alle gjør det dere har blitt enige om eller har fått beskjed om?

Hvilke normer har dere i forhold til hvordan dere kommuniserer med hverandre??

Hvordan kan medlemmene sin forståelse av hva teamet skal oppnå (mål) beskrives?

Hvordan vil dere beskrive motivasjonen for måloppnåelse hos teammedl.?

Hvem deltar aktivt?

Hvordan håndteres konflikter i dette teamet?

Ledelse

Teamleder:

Beskriv hvordan du leder dette teamet?

Seksjonssjef:

Beskriv hvilken kontakt dere har med Teamet, og hvilken funksjon dere opplever å ha i forhold til teamet og det enkelte medlem?

Enhetsleder?