

Mellomleder i storbyen

Mellomleders erfaring med
Utviklingsløyper i Osloskolen

Jan Egil Hagen, Kaja Hjorthol
og Stian A. Olsen



Masteroppgave i utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Høsten 2020

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie av mellomleders erfaring med å lede i et skoleutviklingsprosjekt. Vi har undersøkt problemstillingen "Hvordan erfarte mellomledere å lede i Utviklingsløyperprosjektet?". Utviklingsløyperprosjektet er et skoleutviklingsprosjekt for åtte videregående skoler i Oslo med lave inntakspoeng og adferdsutfordringer. Studien ser på mellomlederens rolle i et prosjekt hvor de blir holdt ansvarlig for å gjennomføre en satsning som er vedtatt politisk, utformet av skoleeier og tilpasset i samspill med personalet. Prosjektet blir fasilitert av et eksternt konsultentselskap.

For å undersøke fenomenet har vi intervjuet fire mellomledere, to ledere med koordineringsansvar og skoleeier gjennom semistrukturerte intervjuer. Funnene fra intervjuene drøftes i lys av teori om mellomledelse i skolen, organisasjonsutvikling og skoleutvikling i en storbykontekst. Engeströms ekspansive læringssirkel brukes som et normativt utgangspunkt for en utviklingsprosess for å systematisere funnene våre fra skolene. Det diskuteres også hvordan press fra offentlig diskurs påvirker prosjektet.

Våre funn tyder på at mellomledernes erfaring på egne skoler har betydning for hvordan de opplever prosjektet. De mer erfarne lederne har i større grad gjort prosjektet til sitt eget, mens de mindre erfarne i større grad har fulgt prosessene initiert av det eksterne konsultentselskapet. Felles for mellomlederne er at de opplevde lite eierskap til prosjektet og uttrykte at forventningene til konsultentselskapets ståstedanalyse ikke ble innfridd. Vi ser også at lite oppfølging fra skoleeier, manglende evaluering av tiltak, og lite skoletilpasset metodikk gjør at deler av prosjektet kan hevdes å gradvis fases ut midt i prosjektperioden.

Organiseringen av Utviklingsløyperprosjektet omgikk mellomlederne i innføringsfasen, og når mellomlederne etter hvert selv får ansvar, blir de i liten grad fulgt opp på en systematisk måte. I tillegg til å i større grad involvere mellomlederne i de innledende fasene av prosjektet, spekulerer vi i om økt storbykompetanse hos mellomlederne kunne kompensert for manglende erfaring og dermed gitt skolene større mulighet for å lykkes.

Forord

Da vi startet på Master i Utdanningsledelse, var vi alle ferske skoleledere. Mye har skjedd i livene våre både profesjonelt og personlig i løpet av disse fire årene. Samarbeidet vi tre har hatt gjennom studiet, har gjort at vi sammen kunne omsette teori fra studiet til praksis i arbeidshverdagen vår. I løpet av studiet har vi alle blitt gift, satt tre barn til verden og fått oss en katt. Vi har byttet jobb, bolig og bil. Vi har opplevd å leve, lede og studere i en pandemi. Det har vært krevende. Da vi i mars, april og mai drev skole fra hjemmekontor med stengte barnehager, så det mørkt ut for at vi skulle klare å levere denne masteroppgaven innen normert tid. Men vi er heldige og har mange som vi ønsker å takke.

Takk til våre informanter som ga oss av tiden sin og delte sine erfaringer av prosjektet. Spesielt takk til representant fra skoleeier som stilte opp og gav et viktig perspektiv til studien vår. Takk til veileder Eyvind Elstad som i tillegg til svært gode faglige innspill har vært dyktig til å gi oss selvtillit og motivere oss til å drive arbeidet fremover slik at vi kom i mål. Takk til Anne Elise Nilsen Wesnes som studerte sammen med oss frem til hun flyttet hjem til Molde våren 2019. Denne masteren er litt din også! Takk til de som har lest, korrigert og kommet med gode råd: Anne Elise Wesnes Nilsen, Ingrid Rekdal, Solveig Maria Nes, Andrea Falkenhaus, Grethe Lie Sætaberget og Lars Erlend Leganger.

Sist, men ikke minst, vil vi rette en stor takk til våre ektefeller Marianne, Lars og Solveig. Dere har oppmuntret, lest, støttet og stilt opp på hjemmebane når vi har vært på Satsbrakketreff! Dette hadde vi ikke klart uten dere.

Vi har alle tre jobbet på skoler med storbyutfordringer og har opplevd på kroppen at arbeidshverdagen her til tider kan være preget av uro og lavt læringstrykk. Utviklingsløypeprosjektet har gode intensjoner og er satt i gang for å gjøre disse skolene bedre rustet til hverdagen de står i. Vi håper at denne oppgaven kan bidra til å øke sannsynligheten for at slike prosjekt lykkes i fremtiden. Det fortjener elevene, lærerne og lederne på skolene med storbyutfordringer i Oslo.

Oslo, desember 2020

Jan Egil Hagen

Kaja Hjorthol

Stian A. Olsen

Tabeller og figurer

Figur 1 Modell av hvordan segregering kan oppstå.....	4
Figur 2 Engeströms modell for ekspansiv læring (Aas, 2013)	14
Figur 3 Samspillmodellen i Utviklingsløyperprosjektet	58
Figur 4 Alternativ samspillmodell.....	60
Tabell 1 Innrapporterte vold og trusselhendelser mot elever i videregående i Oslo fra 2014-2018.....	5
Tabell 2 Informasjon om de undersøkte skolene.....	30
Tabell 3 Nøkkelinformasjon om de gjennomførte intervjuene.....	31
Tabell 4 Utviklingsløyperprosjektet i Engeströms lærings sirkel.....	76

Innholdsfortegnelse

Tabeller og figurer	iv
Innholdsfortegnelse	v
Kapittel 1 Introduksjon	1
1.1 Oppgavens tema, formål og begrensning	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	1
1.3 Oppgavens struktur	2
1.4 Kontekst for studien	2
1.4.1 De store forskjellene i Osloskolen er et gjenstridig problem	2
1.4.2 Forskjeller som i utgangspunktet er små vil over tid vokse seg store.....	3
1.4.3 Selvfosterkende dynamikker i klasserommet	4
1.4.4 Medieoppmerksomhet om vold og politisk kamp om å vise handlekraft	4
1.4.5 Utforming av Utviklingsløyperprosjektet	6
1.4.6 Tidligere skoleutviklingsprosjekt i utsatte områder i Oslo	7
1.4.7 Mediestorm og tillitsdebatt i prosjektets kjølevann	7
Kapittel 2 Teoretisk rammeverk.....	9
2.1 Mellomlederrollen.....	9
2.1.1 Hva er en mellomleder i skolen?.....	9
2.1.2 Betydningen av mellomledelse for skoleutvikling.....	11
2.1.3 Ledelse ovenfra, nedenfra og midten	12
2.1.4 Betydningen av erfaring for mellomledere.	13
2.1.5 Oppsummering.....	13
2.2 Skoleutvikling mellom læring og motstand.....	13
2.2.1 Engestrøms modell for ekspansiv læring	14
2.2.2 Endring i organisasjoner	16
2.2.3 Oppsummering.....	17
2.3 En aktiv skoleeier og ansvarliggjøringssystemer	17
2.3.1 Hva er en aktiv skoleeier?	17
2.3.2 Ansvarliggjøring i skolen.....	18

2.3.3 Oppsummering.....	20
2.4 Skoleledelse i storbyen.....	20
2.4.1 Storbykompetanse	20
2.4.2 Skoleutvikling med storbykompetanse	21
2.4.3 Oppsummering.....	23
2.5 Når politikere og medier presser skolen	23
2.5.1 Plassering av skyld i offentlig sektor.....	23
2.5.2 Når mediene presser skolene.....	25
2.5.3 Oppsummering.....	25
Kapittel 3 Metode.....	26
3.1 Kvalitativ metode	26
3.2 Intervju som metode og fenomenologisk kunnskap.....	26
3.3 Beskrivelse av undersøkelsen.....	29
3.3.1 Utvalg.....	30
3.3.2 Gjennomføring av datainnsamlingen	31
3.4 Transkripsjon og kodeverk	32
3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	33
3.5.1 Validitet	34
3.5.2 Reliabilitet.....	35
3.5.3 Begrepsvaliditet.....	35
3.5.4 Generaliserbarhet	36
3.6 Etske refleksjoner	37
Kapittel 4 Presentasjon av funn	38
4.1 Hvordan har mellomlederne opplevd styring i prosjektet?	38
4.1.1 Skoleeiers intensjon og forventning til Utviklingsløyperprosjektet	38
4.1.2 Hvordan har mellomlederne opplevd styringssignalene i prosjektet?	40
4.1.3 Ansvarliggjøring og rapportering.....	42
4.1.4 Oppsummering.....	44
4.2 Hvordan opplever mellomlederne å arbeide i et prosjekt initiert av skoleeier og fasilitert av eksterne konsulenter?.....	45
4.2.1 Kritisk til datamaterialet i ståstedsanalysen.....	45
4.2.2 Utarbeidelse av tiltak	46
4.2.3 Tavlemøter som arbeidsmetodikk.....	47
4.2.4 Opplevd støtte fra skoleeier.....	49
4.2.5 Oppsummering.....	50
4.3 Hvordan har mellomlederne erfart sin rolle i Utviklingsløyperprosjektet?	51

4.3.1 Mellomleders erfaring av å jobbe i prosjektet	51
4.3.2 Manglende evaluering underveis	53
4.3.3 Oppsummering	54
4.4 Hvordan har mellomledere erfart å arbeide med et politisert utviklingsprosjekt i mediens søkelys?	54
4.4.1 Den politiske kampen gjør at skoleeier ikke kan utforme prosjektet slik de ønsker	54
4.4.2 Frykt påvirker driften av prosjektet.....	55
4.4.3 Oppsummering.....	56
Kapittel 5 Drøfting i lys av teori.....	57
5.1 Mellomlederne opplevde å bli tilsidesatt i oppstarten av Utviklingsløypeprosjektet	57
5.1.1 Samspill ovenfra og nedenfra.....	57
5.1.2 Hvordan kunne prosjektet ha blitt organisert.....	59
5.1.3 Med vane for <i>ovenfra ned</i>	61
5.1.4 Nedenfra opp (med konsulenter på slep)	62
5.1.5 Mellomlederne opplever liten grad av ansvarliggjøring knyttet til mål satt i prosjektet	63
5.1.6 Mellomleder ofret på hurtighetens alter	64
5.1.7 Oppsummering.....	65
5.2 Mellomlederne opplevde at offentlig diskurs påvirket utforming av prosjektet.....	65
5.2.1 Ledelsesangst i møte med radikalisererte lærere?	65
5.2.2 Svarteper i Osloskolen.....	66
5.2.3 Oppsummering.....	68
5.3 Ledergruppens erfaring og organisasjonens kriseforståelse påvirker mellomledernes opplevelse av prosjektet.....	69
5.3.1 Ulik erfaring og krisestemning ved Ask og Bøk vgs	69
5.3.2 Behov for og motstand mot varig endring	69
5.3.3 Oppsummering.....	70
5.4 Mellomlederne opplevde lite storbykompetanse i Utviklingsløypeprosjektet.....	71
5.4.1 Er storbykompetanse et kjent begrep?	71
5.4.2 Et byproblem blir et skoleproblem.....	72
5.4.3 Kunnskaps- og historieløst	73
5.4.4 Oppsummering.....	74
5.5 Mellomlederne opplevde at prosjektet stoppet opp grunnet manglende evaluering	75
5.5.1 Brudd i lærings sirkelen	75
5.5.2 Strukturert evaluering: De har ikke lært det, de har ikke fått beskjed om å gjøre det, de har ikke tid til det.....	77
5.5.3 Konsekvensen av manglende strukturert evaluering.....	77
5.5.4 Hvorfor prosjektet stopper opp	78

5.5.5 Oppsummering.....	78
5.6 Mellomlederne opplevde at prosjektet forsvant	79
5.6.1 Skoleeiers fravær gjør at prosjektet nedprioriteres	79
5.6.2 Metodikken var for lite tilpasset skolekonteksten	80
5.6.3 Manglende strukturert evaluering og identifisering av nye tiltak gir tomme tavler.....	81
5.6.4 Målet helliger midlene	81
5.6.5 Oppsummering.....	82
Kapittel 6 Oppsummering og implikasjoner	83
6.1 Svar på forskningsspørsmålene	83
6.1.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan har mellomlederne opplevd styring i prosjektet	83
6.1.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever mellomlederne å arbeide i et prosjekt som er initiert av skoleeier og fasilitert av eksterne konsulenter?	84
6.1.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan har mellomlederne erfart sin rolle i Utviklingsløyperprosjektet?	85
6.1.4 Forskningsspørsmål 4: Hvordan har mellomledere erfart å arbeide med et politisert utviklingsprosjekt i medienes søkelys?	86
6.2 Implikasjoner for ledelse	87
6.2.1 Mellomleders rolle	87
6.2.2 Behovet for økt kunnskap på skolene	88
6.3 Oppgavens validitet og reliabilitet	88
6.3.1 Indre validitet og generaliserbarhet.....	89
6.3.2 Begrepsvaliditet.....	89
6.4 Oppgavens begrensninger og forslag til videre forskning.....	89
6.5 Oppgavens bidrag.....	91
Litteraturliste.....	viii
Vedlegg.....	xiii
Vedlegg 1: Intervjuguide mellomledere	xiii
Vedlegg 2: Intervjuguide skoleeier	xv

Kapittel 1

Introduksjon

1.1 Oppgavens tema, formål og begrensning

I denne oppgaven ønsker vi å se nærmere på mellomlederrollen i prosjektet Utviklingsløyper, som er et lokalt initiert skoleutviklingsprosjekt i Osloskolen. De åtte skolene i prosjektet har en opphopning av elever med lave skoleprestasjoner og sosiale utfordringer. Det var stor offentlig interesse rundt de aktuelle skolene, prosjektet og Osloskolen som helhet i den aktuelle perioden, noe som gjør prosjektet unikt i norsk sammenheng.

Vi ser på mellomlederens rolle i et større system hvor de blir holdt ansvarlig for å gjennomføre en satsning som er vedtatt politisk, utformet av skoleeier og tilpasset i samspill med personalet på den enkelte skole. Ved å studere hvordan mellomlederne opplever et slikt prosjekt, ønsker vi å lære mer om hvordan fremtidige prosjekt best bør utformes for i størst grad nå sine mål. Vi ønsker å studere dette ved å intervju mellomledere på et utvalg skoler som deltar i prosjektet og skoleeier.

Vi vil i den videre teksten forkorte Utviklingsløyperprosjektet til ULP.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi vil besvare følgende problemstilling: Hvordan erfarte mellomledere å lede i Utviklingsløyperprosjektet? Vi har kommet frem til fire forskningsspørsmål som vi vil bruke for å svare på problemstillingen:

1. Hvordan har mellomlederne opplevd styring i prosjektet?
2. Hvordan opplever mellomlederne å arbeide i et prosjekt initiert av skoleeier og fasilitert av eksterne konsulenter?
3. Hvordan har mellomlederne erfart sin rolle i Utviklingsløyperprosjektet?
4. Hvordan har mellomledere erfart å arbeide med et politisert utviklingsprosjekt i medienes søkelys?

1.3 Oppgavens struktur

Kapittel 1 beskriver oppgavens formål, oppgavens kontekst og presentasjon av problemstilling.

Kapittel 2 gir et teoretisk rammeverk som kan belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Sentralt i dette rammeverket blir teorier om organisasjonslæring, ledelse fra midten, og skoleutvikling i urbane omgivelser.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel. Her blir det redegjort for studiens forskningsdesign, kvalitativ metode, datainnsamling gjennom intervju, gjennomføring og analyse av datamaterialet, samt studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og etiske betraktninger.

Kapittel 4 vil presentere vår empiri gjennom funn fra datainnsamlingen.

Kapittel 5 drøfter funnene i lys av teorien beskrevet i kapittel to. Her vil vi forsøke å belyse forskningsspørsmålene våre. Kapitlet følger forskningsspørsmålenes inndeling.

Kapittel 6 utgjør oppgavens avslutning. Her oppsummerer vi resultatene og forsøker å presenter en konklusjon på drøftingsdelen. Vi vil avslutningsvis vise studiens implikasjon for praksis og hva som kan være relevant videre forskning.

1.4 Kontekst for studien

1.4.1 De store forskjellene i Osloskolen er et gjenstridig problem

Et viktig bakteppe for vår undersøkelse er de store forskjellene mellom de videregående skolene i Oslo og utfordringene dette fører til på de enkelte skolene. Før 2009 hadde de videregående skolene i Oslo i perioder ulike former for geografiske inntakssystemer, men fra 2009 har Oslo hatt et rent karakterbasert inntakssystem. Sjørgjerd og Fjelltveit (2019) beskriver forskjellene dette har resultert i på denne måten "Oslo står i en særstilling: Her er spriket størst, og forskjellene har økt kraftig på ti år" og "på den ene siden har man en håndfull skoler hvor alle [...] kommer inn, og som få søker seg til. På den andre siden er det skoler hvor bare et fåtall av elevene har gode nok karakterer til å komme inn".

Byråden for oppvekst og kunnskap i Oslo oppnevnte i desember 2018 et utvalg som skulle se på mulige nye inntakssystemer i Oslo. Utvalget leverte i mars 2020 sin rapport hvor de blant annet peker på at skolene i Oslo er sterkt segregert etter karakterer fra ungdomsskolen og etter den etniske og sosiale bakgrunnen til elevene (Lødding et. al 2020). I juni 2017 fortalte lærer Simon Malkenes til NTB (2017a) hvordan situasjonen oppleves for de ansatte ved Ulsrud videregående skole (heretter forkortet vgs), som er en av de åtte skolen i ULP. Her uttalte han at det "ikke er snakk om en håndfull elever som skaper problemer", men at det nå er snakk om mange elever "med mye bagasje" som trenger tett oppfølging.

Forskjellen mellom skolene har også blitt forsterket av et stykkprisfinansieringssystem hvor en

fast elevsats har bestemt 95 % av inntektene til skolene (Lødding et. al 2020). I 2020 ble finansieringssystemet endret slik at en mindre del av pengene til hver skole blir styrt av antall elever.

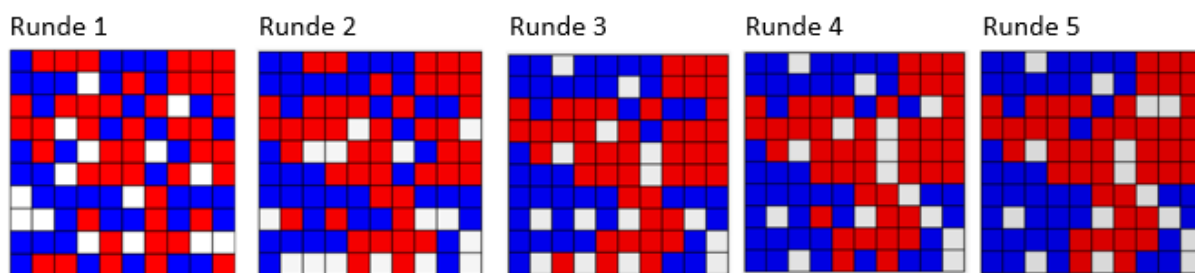
Kombinasjonen av inntakssystem og ressursfordelingsmodell gjør at elever med store sosiale problemer og stort behov for tilrettelegging samles på et fåtall skoler uten at tilstrekkelige ressurser følger med. Forskjellene er selvforsterkende, og det har derfor oppstått et sterkt skille mellom populære skoler med svært høye karakterkrav og motiverte elever, og skoler med langt lavere karakterkrav og opphopning av elever som kanskje ikke engang har søkt seg til skolen de er blitt plassert på. Det er skolene i den siste kategorien ULP ble opprettet for å hjelpe.

Noen av utfordringene skoler med storbyutfordring står i, kan ikke løses lokalt på skolene. Storbyutfordringene kan derfor kalles et *gjenstridig problem*. Slike problemer kjennetegnes ved at de er vanskelige eller umulige å løse. Det er ikke én enkelt løsning på problemet, men mange sammenflettede opprettholdende faktorer som krever løsning på systemnivå dersom en løsning i det hele tatt er mulig (Rittel & Webber, 1973). For slike utfordringer handler det mindre om å finne en revolusjonerende reform som blir igangsatt fra oven, og mer om å skape et klima for endring som søker gradvis endring med flere aktører som tilnærmer seg problematikken fra sine egne utgangspunkt (Head & Alford, 2013). For skolene i vårt utvalg kan opprettholdende faktorer eksemplifiseres med inntakssystemet og finansieringsmodellen for de videregående skolene og bosettingsmønsteret og fordelingen av sosiale utfordringer i byen.

1.4.2 Forskjeller som i utgangspunktet er små vil over tid vokse seg store

En av de utilsiktede konsekvensene ved fritt skolevalg er at det frie valget forsterker delingen av øst og vest som vi ser i byen ellers, altså segregering etter etnisitet og sosioøkonomisk status. Fenomenet ble studert av den amerikanske økonomen Thomas Schelling (1971) som gir en forklaring på hvordan ekstrem segregering mellom grupper oppstår.

Schellings modell viser hvordan selv små tendenser hos befolkningen til å ønske å være sammen med andre fra sin egen gruppe over tid kan føre til total segregering mellom de forskjellige gruppene. Modellen kan også bidra til å forklare situasjonen som kan observeres i Osloskolen i dag. En variant av modellen er å se på et rutenett hvor røde og blå brikker er tilfeldig fordelt på brettet. Brikkene er i utgangspunktet relativt blandet, de tåler kontakt med hverandre i en viss grad. De ønsker ikke å være i en posisjon hvor de er mer enn 2:1 i mindretall, og de som er i en slik posisjon vil mellom hver runde flytte på seg til en ledig posisjon hvor de ikke er i mindretall. De hvite feltene er ledige posisjoner.



Figur 1 Modell av hvordan segregering kan oppstå.

Vi ser at i løpet av kun fem runder har brikkene tydelig skilt seg fra hverandre. Modellen viser hvordan selv en liten preferanse for å være sammen med folk som ligner på en selv over tid, kan føre til ekstrem segregering. Dette er et eksempel på en segregeringsdynamikk som kan framstå som en mulig forklaringsmodell for den segregeringen vi ser i dag i Osloskolen.

1.4.3 Selvforsterkende dynamikker i klasserommet

Skolene med lavest søkertall har også de største utfordringene med problematferd. Disse skolene får en opphopning av faglig svake elever, og kanskje også de mest sårbare elevene. Noen av disse elevene kan ha gått gjennom hele skoleløpet uten å oppleve særlig grad av mestring, og de har blitt gode på å kompensere for ikke å bli avslørt for alt de ikke kan, gjerne ved det vi vil kalle uønsket atferd. Når disse elevene møtes i samme klasserom, kan det skape selvforsterkende dynamikker som gjør at å lære bort fag, ikke lenger blir den primære oppgaven til læreren. Noen elever kan bli utagerende for å skjule lav mestring og kan dermed skape hinder for seg selv og læringsmiljøet (Saporito & Sohoni 2007).

Nå er det ikke slik at alle elever som begynner på skoler med lave søkertall har faglige utfordringer. Det kan være flere elever som har gode karakterer og aktivt har søkt seg til skolen og som ønsker å ta utdanningen sin nettopp her, for eksempel grunnet kort reisevei. Dersom et klasserom har nok av disse elevene, vil de være normgivere for klasse- og læringsmiljøet, og kulturen i klassen kan komme inn i en positiv spiral som løfter alle. Dersom det er for få av disse, kan klassemiljøet i stedet gå inn i en negativ spiral hvor utagerende atferd og lav mestring blir det vanlige.

1.4.4 Medieoppmerksomhet om vold og politisk kamp om å vise handlekraft

Høsten 2017 var det stor offentlig oppmerksomhet knyttet til lærings- og skolemiljø på noen videregående skoler i Oslo. I juni 2017 kom Dagsavisen med en artikkel som omhandler situasjonen ved Ulsrud vgs (Fladberg, 2017a). Arbeidsmiljøutvalget ved skolen melder at det ikke lenger er snakk om unntaksvise voldshendelse ved skolen, men at det nå har blitt et så omfattende problem at etaten må sette inn støttende tiltak. Noen måneder senere uttaler rektor ved Stovner vgs seg i samme avis (Fladberg, 2017b) "Stovner-rektor ber om akutt hjelp". Rektor hevder å ikke lenger kunne sikre elevene

og de ansatte et trygt arbeidsmiljø. I august fortalte rektor ved Bjørnholt vgs til Aftenposten at "Bjørnholt videregående skole innfører adgangskontroll for elever og ansatte" fordi de ønsket "fokus på trygghet i læringsmiljøet for å kunne gi god opplæring" (Klette, 2017). På Etterstad vgs ble en ung gutt banket opp i klasserommet (Haugan & Rosenlund-Hauglid, 2017).

Utdanningsetaten i Oslo (2018) lager hvert år en årsrapport over vold og trusselhendelser. Den viser at det var en økning i antallet innrapporterte hendelser i perioden når ULP ble igangsatt.

År	2014	2015	2016	2017	2018
Antall	5	8	15	54	39

Tabell 1 Innrapporterte vold og trusselhendelser mot elever i videregående i Oslo fra 2014-2018

Det oppstod en kamp mellom politikerne i Oslo om å vise handlekraft, og Høyre gikk ut og sa at "politi, videoovervåking og narkohunder" kan bidra til å løse problemet (Husøy, 2017a). Byråden på sin side sa at utfordringene var en konsekvens av 18 år med Høyre-styre i Oslo frem til 2015 (Haugan & Rosenlund-Hauglid 2017). Hun beskrev den aktuelle situasjonen som at "enkeltskoler får en opphopning av elever med lav skolemotivasjon, mange sosiale utfordringer og svake faglige resultater, men uten at de får mer ressurser enn andre skoler".

De nevnte medieoppslagene med flere, førte til reaksjoner fra politisk hold. Skolebyråd Tone Tellevik Dahl forklarte hvordan Osloskolen skulle løse utfordringene ved å lære av utviklingsprosjekter ved skoler i New York og London (Fladberg, 2017b). Modellen som ble henvist til var beskrevet i boken *Big City School Reform, lessons from New York, Toronto and London* av Fullan og Boyle (2014). Inspirert av boken skulle de videregående skolene i Oslo med størst utfordringer settes inn i det byråden kalte *Utviklingsløyper*. Det bevilges så 15 millioner kr per år til prosjektet (Husøy, 2017b).

Etter at rektoren på Stovner vgs hadde varslet om at han "ikke lenger kan tilby ansatte og elever et trygt og godt arbeidsmiljø" (NTB, 2017b), gikk daværende konstituerte kunnskapsminister Asheim ut i VG og sa "Når en rektor går ut på den måten og sier at han ikke kan garantere for ansatte og elevers sikkerhet anser vi situasjonen som prekær"(Rosenlund-Hauglid, 2017). Videre sa Asheim at: "Det ser ut til at dette har blitt en ukultur som har fått lov til å eskalere slik at vi har mistet kontrollen. Vi kan ikke ha det slik i norsk skole.". Han kalte så inn skoleledelsen, Utdanningsetaten i Oslo, Oslopolitiet, Justisdepartementet og den politiske ledelsen i kommunen til et hastemøte om vold på Stovner vgs.

Skolebyråden mente at Asheims inngripen var upassende og sa at "det virker som litt overtenning fra en fersk minister" og reagerte på at "hun som skoleeier i Oslo ikke var invitert til møtet" (Rosenlund-Hauglid, 2017).

1.4.5 Utforming av Utviklingsløyperprosjektet

Byrådet i Oslo satte av 15 millioner kroner årlig i perioden 2018-2022 til ULP og begrunnet bevilgningen med at de må gå inn med ressurser der behovet er størst (Husøy, 2017b). Prosjektet skulle gjelde for åtte videregående skoler som hadde gjennomsnittlig inntakspoeng under 35 til Vg1.

Skolebyråd Tone Tellevik Dahl beskrev utformingen av prosjektet som (Fladberg 2017b) at man skulle starte med en "kartlegging av situasjonen på hver enkelt skole, med intervju med lærere og observasjon av undervisning og skolemiljø." Skolene skulle deretter "selv sette sammen sin egen tiltakspakke skreddersydd ut fra skolens spesifikke behov", og det skulle opprettes et "nettverk for utsatte skoler", samt at skolene skulle "følges opp og samarbeide om utprøving av tiltak".

Skolebyråden sa også at hun mente det var mye å hente for Osloskolen med økt kunnskap om storbyutfordringer basert på boka *Big City School Reform* (Fullan & Boyle 2014) om hvordan skoler i USA, Storbritannia og Canada har lyktes med å håndtere "typiske storbyutfordringer, der barn i utsatte områder blir stående utenfor eller hengende etter" (Fladberg, 2017b) gjennom samarbeid mellom myndigheter og skolene for å heve skolekvaliteten. Prosjektet beskrives slik i budsjettet til kommunen (Oslo kommune, 2018):

Enkelte skoler får en opphopning av elever med lav skolemotivasjon og svake resultater fra grunnskolen. Elevene trenger tettere faglig og sosial oppfølging for å kunne fullføre og bestå videregående opplæring. Byrådet vil i 2018 sette utvalgte videregående skoler inn i utviklingsløyper tilpasset den enkelte videregående skoles utfordringer. Skolene skal gjennom beste praksis utvikle kunnskapsbasert metodikk for å bedre egen situasjon.

Utformingen av ULP beskrives som at de skal "organiseres som et prosjekt på hver enkelt skole, med lokale prosjektledere og prosjektgrupper for de ulike tiltakene". Dessuten skal tiltakene være "skoletilpassede og varierer dermed fra skole til skole". Mål for prosjektet oppgis å være at "flere skal fullføre og bestå i et trygt og godt skolemiljø". Daværende direktør i Utdanningsetaten Astrid Søgner beskrev ULP slik til bladet Utdanning (Ruud, 2018)

Det er gjennomført ståstedsanalyser, og skolene har identifisert hvilke utfordringer de vil arbeide med og hvilke tiltak de vil prioritere, som kan gi god skoleutvikling. Flere av skolene har utarbeidet tremånedersplaner som de er i gang med å følge, og de er i ferd med å utarbeide fireårsplaner med mer langsiktige tiltak. Skolene følges opp av områdedirektøren for videregående skoler og en prosjektleder fra Utdanningsetaten

Utdanningsetaten valgte å bruke et eksternt konsultentselskap for å hjelpe skolene med å lage en ståstedsanalyse og å komme frem til tiltakspakker. Ståstedsanalysene skulle være en prosess som skulle avdekke hva som var status på skolen. Konklusjonen fra ståstedsanalysen skulle gi den enkelte skole et grunnlag for å igangsette lokale tiltak.

1.4.6 Tidligere skoleutviklingsprosjekt i utsatte områder i Oslo

I 2017 kom sluttrapporten for evaluering av prosjektet *Flerårig skoleutviklingsprosjekt i utsatte områder 2012-2017*, bedre kjent som SKU-rapporten, gjennomført av Oxford Research i samarbeid med Universitetet i Aarhus på oppdrag for Oslo kommune (Stiberg-Jamt et al., 2017). Her vurderer de effekten av et skoleutviklingsprosjekt som kan hevdes å være en forløper til ULP. De fremhever følgende suksesskriterier hos ledelsen for å lykkes i denne konteksten: Elevsentring, bevisst sammensetning av lederteam, ledelse på profesjonelle læringsfellesskap, fokusert innsats, tilstedeværende ledelse, strategisk, distribuert ledelse, og åpenhet og vilje til å lære av andre. I tillegg legger de vekt på *diversitetsliteracy* for å håndtere "den sosiale, språklige og kulturelle diversiteten, og de ulikhetene som finnes" (Stiberg-Jamt et al., 2017, s.11).

1.4.7 Mediestorm og tillitsdebatt i prosjektets kjølevann

Den offentlige debatten rundt styring i Osloskolen fortsatte også etter at ULP var igangsatt. Et betent tema var at et konsultentselskap skulle være involvert i prosjektet. Rødgrønne politikere "refset" daværende utdanningsdirektør Astrid Søgne for at hun hadde engasjert konsultentselskapet til å fasilitere prosessene på skolen (Ertesvåg, 2018). Kritikken gikk på at eksterne konsulenter i det hele tatt ble brukt, selv om det var en uttalt politikk fra byrådet å redusere bruken av innkjøpte konsulenter, samt at konsulentene ikke hadde pedagogisk kompetanse. Søgne forsvarte valget med at den totale bruken av konsulenter i Osloskolen hadde gått ned og at det ikke var intensjonen at konsultentselskapet skulle gjøre pedagogiske vurderinger. Det ble stilt spørsmålsteget om Søgne's lederskap kunne oppfattes som "vel egenrådig og frikoblet fra politisk styring". I samme artikkel var lærer på Ulsrud vgs, Simon Malkenes, også svært kritisk til bruken av konsulenter og pekte i stedet på de systemiske utfordringene i Osloskolen:

Å bruke [konsultentselskap] er sykdom som medisin. Det ufrie skolevalget i Oslo gjør at skolene konkurrerer om å ikke ha de elevene som trenger mest hjelp. Det samler de krevende og utagerende elevene på enkeltskoler. Det ser [konsultentselskap] og Utdanningsetaten bort fra. Derfor misforstår de årsaker og foreslår feil løsninger (Ertesvåg, 2018).

Noen uker senere ble Malkenes invitert til Dagsnytt 18 for å beskrive situasjonen ved egen skole og å forklare bakgrunnen for situasjonen i Osloskolen (Solvang, 2018). I tillegg til å argumentere mot

inntaks- og finansieringsmodellen, leste Malkenes opp det han selv beskrev som et haikudikt. Haikudiktet var en beskrivelse av en undervisningstime ved Ulsrud vgs og skulle vise hvor vanskelig det kan være å skape et godt læringsmiljø når mange elever med utfordringer samles i ett klasserom. I etterkant av programmet følte enkelte av elevene til Malkenes seg uthengt grunnet det de opplevde var manglende anonymisering i diktet og skrev et Si;D-innlegg "Vi følte oss tråkket på i Dagsnytt Atten" (Anonym, 2018). I etterkant ble det startet forundersøkelser for en personalsak mot Malkenes av skoleledelsen. Forundersøkelsene førte til en tilrettevisning av Malkenes fra rektor ved Ulsrud vgs (Ertesvåg & Bugge 2018). Prosessen førte til en stor debatt om ytringsfrihet i Osloskolen og til en storm av støtteerklæringer fra lærere på andre Osloskoler (Haga, 2018).

Kort tid etter at det rødgrønne byrådet vant makten i Oslo, vedtok de et rammeverk for tillitsbasert styring og ledelse (Oslos byråd, 2017, s. 57). Der står det at fokuset på tillitsbasert styring og ledelse er en justering av systemet for mål- og resultatstyringen i kommunen. Det skal legges vekt på tydelige mål, forventninger til resultater og effekter og mindre vekt på kontroll, rapportering og måling. Manglende oppfølging av denne tillitsreformen nevnes av byråden som en av grunnene til at daværende direktør Søgner blir flyttet over til en annen stilling i kommunen. Da Marte Gerhardsen tok over som ny direktør, startet hun umiddelbart arbeidet med å omorganisere Utdanningsetaten og kaller omorganiseringen "en tillitsreform" (Ertesvåg, 2020). Senere i denne oppgaven presenterer vi et teoretisk rammeverk for å forstå og analysere den kontekstuelle beskrivelsen som her er gitt.

Kapittel 2

Teoretisk rammeverk

For å utforske problemstillingen vår, bruker vi teoretiske rammeverk som analyseverktøy for å studere ULP fra tre ulike perspektiv. De tre perspektivene er 1) ledelse lokalt på skolen, 2) skoleeiers styring og ledelse av skolene og 3) et samfunnsperspektiv hvor eksterne interessenter påvirker det som skjer i skolen. Sistnevnte vil i denne oppgavens kontekst være samfunnsdebatten som foregikk høsten 2017 frem til ULPs oppstart vinteren 2018 og videre mens prosjektet foregikk.

Vi ønsker å avgrense gjennomgangen av teorien til det som er relevant for mellomledere som er det denne studien ønsker å belyse. I del 2.1 og 2.2 vil vi undersøke skoleperspektivet ved å presentere teori knyttet til mellomlederrollen og aktuell organisasjonsutviklingsteori. I del 2.3 og 2.4 vil vi knytte sammen teori om ansvarliggjøring gjennom styring fra midten og skoleledelse i en storbykontekst, mens i del 2.5 vil vi trekke inn teori som omhandler interaksjonen mellom skolesektoren, politikk og medier i den politiske debatten om problemet og løsningene.

2.1 Mellomlederrollen

De siste 20 årene har det vært en utvikling fra en forestilling om en heroisk rektor som bedriver transformativ ledelse (Utd.- og forskningsdep., 2004) til en ide om distribuert ledelse med en ledergruppe hvor ledergruppen sammen har autoritet til å fatte beslutninger og gjennomføre disse i praksis (Abrahamsen & Aas, 2019). Å gå inn på denne overgangen, ligger utenfor rammen til denne oppgaven, og vi kommer til å fokusere mer avgrenset på mellomlederens rolle i et lederteam. Til dette bruker vi i stor grad forskningen til Jan Merok Paulsen (2020) og Hedvig Nerland Abrahamsen og Marit Aas (2019), som har skrevet om skoleledelse i videregående skole og som presenterer den nyeste forskning på feltet i norsk kontekst.

2.1.1 Hva er en mellomleder i skolen?

Utover 2000-tallet har mellomlederen gradvis overtatt for inspektøren i skolen (Abrahamsen & Aas, 2019). Dette henger nært sammen med at skoleledere har fått ansvar for elevenes resultater og har

ført til en økning av antall ledere i skolen for å sikre den tette oppfølgingen som kreves. Personalansvar og faglig-pedagogisk ansvar har blitt flyttet nedover i hierarkiet, fra rektor til mellomleder, for å myndiggjøre og ansvarliggjøre en lederrolle som er nærmere klasserommet.

Det er vanlig å definere en mellomleder som en leder mellom ulike nivåer i en organisasjon. I denne sammenhengen vil rollen ligge mellom rektor og lærerne på en skole. Stillingen er ofte en hybrid mellom leder, administrator og lærer (Abrahamsen & Aas, 2019, s.18-20). Paulsen bruker begrepet *grenselos* for å beskrive hvordan mellomlederne i skolen beveger seg mellom ulike ansvarsnivåer i egen organisasjon "når mellomledere aktivt tar denne rollen som grenselos og lykkes i den, påvirker de beslutninger både i ledergruppen på nivået over og inne i eget myndighetsområde" (Paulsen, 2019, s. 109). Ofte har mellomledere et overordnet ansvar for en avdeling og den kollektive utviklingen av avdelingens praksis og elevresultater. Avdelingen kan eksempelvis representere et fagområde, trinn eller utdanningsprogram. Samtidig deltar de i arbeidet med rektor på nivået over egen avdeling, det strategiske nivået. Når mellomlederne lykkes i rollen, kan de kombinere innsikt og kjennskap fra det strategiske nivået og egen avdeling. (Abrahamsen & Aas, 2019; Paulsen, 2019; Day & Grice, 2019)

Det å være mellomleder har derimot ikke noen enkel definisjon. En rektor kan defineres som mellomleder hvis man ser på skolesystemet som en helhet. En spesialisert lærerrolle som lærerspesialist, fagutvikler eller fagkoordinator, kan være en annen form for mellomleder på den enkelte skole. Mellomlederrollen defineres av hvilke oppgaver den har ansvar for og hvor stor myndighet den har. Rektor ved skolen må avgi nok makt til å gjøre mellomlederen handlingsdyktig, samt skape arenaer hvor avdelingsleder kan påvirke prosesser i organisasjonen. En mellomleder på en skole kan av den grunn oppleve spenninger knyttet til rollen av å være mellom lærere og rektor i organisasjonen. Det at mellomlederrollen er mangfoldig gjør den vanskelig å definere.

I sin studie av mellomlederrollen ved fire ungdomsskoler kommer Abrahamsen og Aas (2019) frem til en felles forståelse for hva som ligger i mellomlederrollen. Det første funnet var ulike grader av reell autonomi, ofte i et spenningsforhold til rektor. De fant også at mellomlederne ønsket å lede lærernes profesjonsutvikling. Det siste funnet var at mellomlederne hadde et behov for å ha en møtearena for mellomledere til å jobbe med egen profesjonsutvikling.

Når Abrahamsen og Aas fant ulikheter mellom skolene, var dette i stor grad grunnet i to forhold: 1) i hvilken grad hadde rektor gitt makt til mellomlederne, og 2) hvorvidt skolen hadde blitt tilstrekkelig organisert rundt mellomlederrollen (Abrahamsen & Aas, 2019). Kunnskapscenteret for utdanning viser også til en fragmentert arbeidshverdag med stadig skiftende oppgaver, hvor det at "mellomledere normalt får arbeidsoppgaver delegert ad hoc, gjør [...] jobben uklar og overbelastet." (Lillejord & Børte 2018, s3). Disse studiene viser at mellomledere har et ønske om å ta ansvar for utvikling, men at det også er utfordringer knyttet til et betydelig innslag av administrative oppgaver.

2.1.2 Betydningen av mellomledelse for skoleutvikling

De siste årene har det kommet flere nasjonale og internasjonale studier som har trukket frem mellomledernivået som et nav i skolens utviklingsarbeid, og at dette ledelsesnivået er en viktig ressurs for å ha en elevsentrert skoleledelse. For eksempel påpeker Abrahamsen og Aas (2019) at mellomledere spiller en svært viktig rolle i å utvikle og vedlikeholde kvaliteten i elevens læring. De fremhever at mellomlederen er i "unike posisjoner som endringsagenter, og har større potensiale til dette enn tidligere antatt" (Abrahamsen & Aas, 2019, s. 18-20). De bruker sin studie til å argumentere for at mellomlederen burde utvikles i retning av en egen profesjon innen skolesektoren. Paulsen (2019) fremhever derimot mellomlederen som en mindre autonom rolle med begrepet *grenselos*, som er knyttet nærmere til rektors arbeid og initiativ som pedagogisk leder.

En metastudie basert på 42 studier av mellomleders bidrag til skoleutvikling konkluderte med at hver enkelt mellomleders bidrag er større enn skolebidraget for utvikling av elevresultater (Leithwood, 2016). Mellomledernivået er derfor ifølge Leithwood et kraftsenter for skoleutvikling, med stor påvirkning av lærernes praksis og elevresultater. Viviane Robinson anbefaler å aktivisere mellomledere i situasjoner hvor man skal utvikle ny praksis ved en skole. Det er oftest disse som har det faglige og pedagogiske oppfølgingsansvaret og er nærmest lærernes praksisfelt. Hun trekker frem at en videregående skole har en såpass høy grad av spesialisering, at det er lite hensiktsmessig for rektor å lede prosesser knyttet til utvikling av lærernes praksis (Robinson, 2014).

Day og Grices rapport om mellomlederes påvirkning på skoler fant at ved å styrke mellomledernes ledelsesferdigheter og rammer, kan man få store gevinster ved å få en ledelse ut fra midten (leading beyond the middle). Denne tenkningen viser til en utvikling fra ledelse i midten (leading in the middle), som var en slags inspektørrolle med store innslag av administrasjon, til en mer ekspansiv lederrolle hvor mellomlederne bidro til å utvikle lærerne utenfor egen avdeling. De fant ut at dette skyldes lærernes oppfatning om at profesjonell læring er mer effektiv når den var nære praksisfeltet, innforstått at en som kjente til klasserommet, deltok i arbeidet (Day & Grice, 2019). En slik erkjennelse fremhever mellomlederens innflytelse i skolen og at de kan spille en rolle i utviklingsprosjekter hvor man ønsker å endre lærernes praksis i klasserommet. Day & Grice (2019) fant også at ved å forsterke mellomledernes forståelse av det store bildet og deres rolle i prosjektet, vil skolen kunne bygge større kapasitet for å nå skolens visjoner.

For å best utnytte denne kapasiteten, må rektor ha en tydelig avklaring av rollen til sine mellomledere og akseptere at de har autoritet som ledere. Det er ofte slik at rektor blir sett på som skolens egentlige leder, og denne autoriteten må derfor tydelig spaltes ut til mellomlederen og ivaretas fra rektor (Abrahamsen & Aas, 2019; Paulsen, 2019; Day & Grice, 2019).

2.1.3 Ledelse ovenfra, nedenfra og midten

Synet på hvordan skolen skal styres har ofte inntatt to ulike perspektiver, ovenfra og ned (top-down) eller nedenfra og opp (bottom-up). Ovenfra og ned-perspektivet har vært preget av tro på styring, ansvarliggjøring gjennom rapportering, måling, nasjonale prøver, resultatorientering og lignende tiltak. Skolen har blitt sett på som en virksomhet som skal implementere og realisere nasjonale eller kommunale mål. Da blir rektor, og skolens ledelse for øvrig, en lokal representant for høyere myndigheter og skal ivareta beslutninger fra dette nivået og rapportere resultatene. Nedenfra og opp-perspektivet fokuserer på at relasjonen mellom lærer og elev er det viktigste i skolen, og undervisning er en kunst og ikke en teknikk. Man ser med skepsis på forsøk på standardisering, nasjonale prøver, rapportering og andre styringssystemer. Med dette perspektivet blir skoleledelse en tilrettelegging for at læreren kan utføre sin læregjerning etter egne ønsker (Irgens, 2016).

Disse beskrivelsene er, som Irgens påpeker, karikerte for å synliggjøre forskjellen mellom de to perspektivene. Ledelsen på den enkelte skole må finne sin egen balanse innenfor dette dikotomiske oppsettet. Irgens (2016) skriver at begge perspektivene er legitime syn på skolepraksis og at skolene må finne den løsningen som best treffer skolens egne behov for skoleutvikling, slik at ledelse og lærere som besitter ulike perspektiver, ikke konstant havner i konflikt på grunn av ulike forventninger.

En mellomleder vil møte disse perspektivene i sin praksis. Irgens deler ikke inn lederbegrepet i underbegreper og forholder seg stort sett til *rektor* eller det mer abstrakte *leder*. Vi må derfor forsøke å tilpasse denne teorien til mellomleders praksisfelt. Å ha en 'nedenfra opp'- eller 'ovenfra ned'-strategi kan være en filosofi for én enkelt skole til en hel skolesektor. Videre vil vi omtale perspektivet som beskrivende for typiske holdninger på ulike organisatoriske nivåer i en skole, hvor perspektivet 'nedenfra opp' betyr lærere og andre ansatte, mens perspektivet 'ovenfra ned' innebærer rektor, skoleeier og politikere. Mellomlederne kan tilhøre begge gruppene siden deres arbeid griper inn i flere nivåer.

Som endringsagenter plassert mellom ulike nivåer i en skoles organisering, er mellomlederne avhengig av å balansere mellom ulike tilnærminger. De kan bruke retningslinjer og instruksjoner ovenfra, samtidig som man forsøker å ta utgangspunkt i lærernes praksisnære tilnærming. Dette blir påpekt av Nonaka & Takeuchi (gjengitt i Roald, 2010), hvor de beskriver mellomnivået i skolen som en viktig arena for å kombinere *taus kunnskap* hos lærerprofesjonen med mer eksplisitt teoretisk kunnskap, målsetninger og handlingsprogram. Denne tenkningen trekker dermed også frem viktigheten av mellomnivået i skolen som kan spille på både ovenfra og nedenfra-perspektivene. Derfor blir mellomnivået omtalt som *middle-out* av Nonaka & Takeuchi.

2.1.4 Betydningen av erfaring for mellomledere.

Lillejord & Børte (2018, s. 90) har foretatt en litteraturstudie hvor de ser på tidligere forskning på betydningen av erfaring for mellomledere i skolen. De finner at lang erfaring fra skolen er en "nødvendig forutsetning for å kunne fungere som mellomleder". Videre finner de at tidligere forskning legger vekt på betydningen av erfaring og personlige kvaliteter for jobbutøvelsen til mellomlederne. Erfaring betraktes ikke bare som "en mer verdifull kunnskapskilde enn forskning, men som den eneste relevante kunnskapskilden" og ingen av artiklene de har funnet tar eksplisitt opp behovet for å supplere erfaring med flere kunnskapskilder.

De finner videre at ettersom mellomlederes kunnskapsbase hovedsakelig består av erfaring er "kunnskapen knyttet til den enkelte person" (Lillejord & Børte, 2018, s. 90). De sammenligner situasjonen til mellomledere i skolen med andre profesjoner og finner det de mener er en "systemsvakhet", nemlig at mellomlederne "mangler et system for å oppsummere kunnskap, lagre kunnskap, dokumentere hvilke praksiser som profesjonen betrakter som bedre enn andre".

2.1.5 Oppsummering

En mellomleder er en viktig agent for kvalitetsutvikling i skolen og har blitt stadig vanligere ved norske skoler utover 2000-tallet. Mellomledernivået har et signifikant bidrag til elevenes læring og kan være et nav i skoleutvikling. For å få mest utbytte av deres ledelse, er det mulig å basere seg på en middle-out strategi, noe som innebærer å unngå ensidige 'ovenfra-ned'- eller 'nedenfra-opp'-styringstradisjoner og legge mer ansvar for skoleutvikling hos mellomlederne. Dette vil kreve at rektor deler autoritet og etablerer en ledergruppe med distribuert ansvar for skolens drift og utvikling, slik at mellomlederne kan være endringsagenter i egen organisasjon. Samtidig er det utfordrende at det mangler gode systemer for deling av profesjonell kunnskap blant mellomledere, og at erfaring derfor på mange måter står igjen som den eneste relevante kunnskapskilden for mellomlederne.

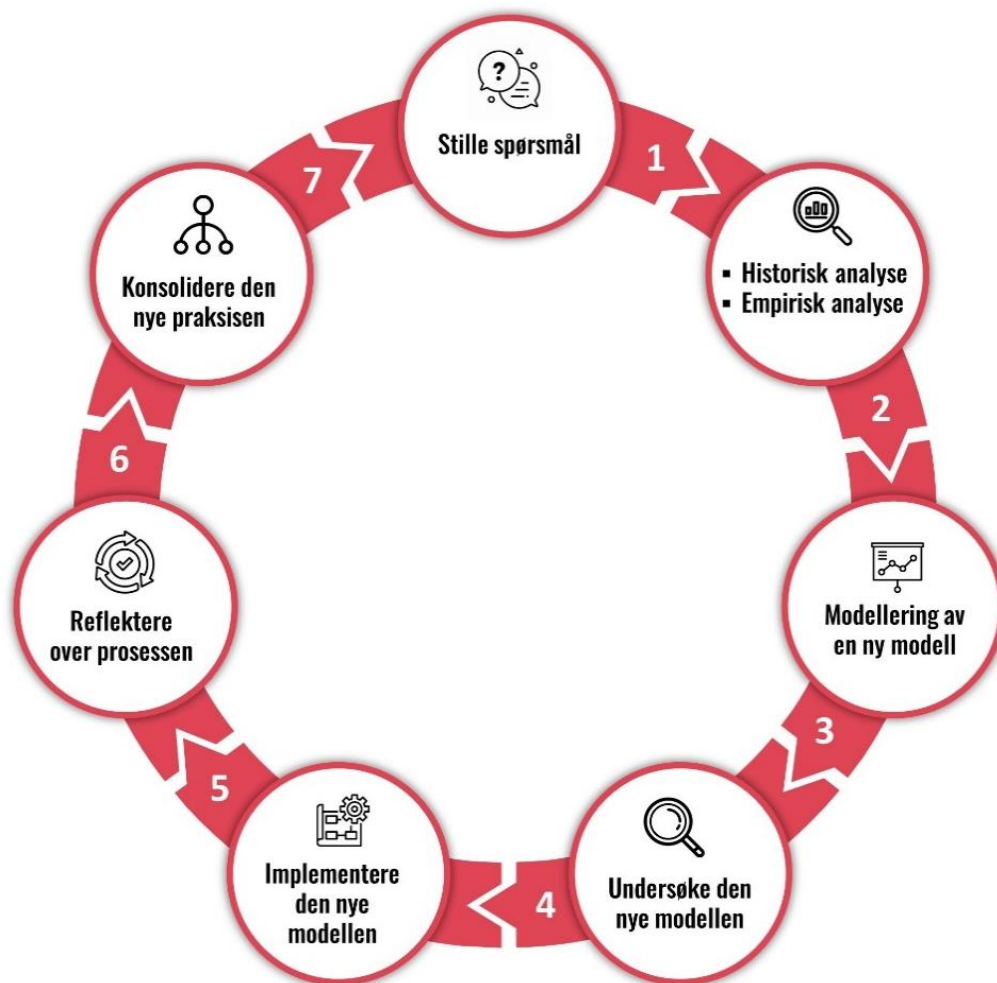
2.2 Skoleutvikling mellom læring og motstand

Å lede lærernes læring er en krevende prosess, men er også i kjernen av det vi undersøker i denne studien. Vi ønsker derfor å trekke inn et verktøy for å jobbe helhetlig med skoleutvikling, i form av Engeströms ekspansive læringssirkel. Vi vil belyse strategier for å lykkes med organisasjonsendring, gjennom Jacobsen og Thorsviks *Hvordan organisasjoner fungerer* (1997). Det er ikke mangel på litteratur om emnet organisasjonsutvikling, lærende organisasjoner eller skoleutvikling. Vi har derfor valgt å begrense vårt utvalg og gi disse en anledning til å støtte opp under vårt fokus på mellomledernes ledelse i en gitt kontekst.

2.2.1 Engeströms modell for ekspansiv læring

Utvikling- og læringsprosesser varierer i form og formål. En mulig modell for hvordan slike prosesser kan gjennomføres, er Engeströms (2001) modell for ekspansiv læring. Engeströms modell "forstås som en prosess der strategiske handlinger og korresponderende motsetninger driver fram nye strategiske handlinger og korresponderende motsetninger i en syklisk prosess" (Aas og Vavik, 2014, s. 266) og illustrerer hvordan "organisasjonsutvikling skjer gjennom en kritisk granskende og motsetningsfylt sirkulær bevegelse" (Aas, 2013, s. 51). Denne modellen kan være et relevant verktøy for å analysere gjennomføringen av vår studie fordi modellen gir et helhetlig perspektiv på utviklingsarbeid og dermed kan være et referansepunkt for sammenligning av skoleutvikling på tvers av skoler.

Lærings sirkelen er en abstraksjon, og den kan ikke uten videre *anvendes* i praksis (Aas, 2013). Det er heller ikke slik at den nødvendigvis må starte med første handling og at alle fasene må inkluderes, og modellen indikerer heller ikke et tidsaspekt. Aas har tilpasset modellen for å studere skoleutvikling i en norsk kontekst, og vi vil av den grunn bruke Aas sin tolkning av Engeströms modell.



Figur 2 Engeströms modell for ekspansiv læring (Aas, 2013)

Modellen består av en gjentakende sirkel med syv faser bestående av ulike strategiske handlinger: 1. Stille spørsmål, 2a. Historisk analyse, 2b. Empirisk analyse, 3. Modellering av en ny modell, 4: Undersøke den nye modellen, 5. Implementere den nye modellen, 6. Reflektere over prosessen, 7. Konsolidere den nye praksisen. Gjentakelsen i prosessen illustreres ved en pil som går fra syvende handling og tilbake til første.

Den første handlingen er å stille spørsmål ved gjeldende praksis. Ønsket om å endre praksis kan komme fra skoleeier, skoleledelse, lærere, elever og/eller foresatte, men også fra media. Det er i denne fasen Aas mener det bør etableres en felles forståelse av hva som er problemet, samt skape en forpliktelse om deltakelse (Aas, 2013).

Andre handling er å analysere situasjonen, hvor målet er å finne årsaken eller forklarende mekanismer til dagens situasjon (Engeström, 2010). Denne deles i to kategorier, empirisk og historisk. Den empiriske analysen beskriver gjeldende situasjon, mens den historiske analysen søker å beskrive fortiden. Aas (2013, s. 55) skriver at formålet med denne analysen er å "få økt bevissthet om skolens samlede praksis på et område".

Tredje handling er å modellere en ny modell som forklarer og løser situasjonen beskrevet i de to foregående handlingene (Engeström, 2010). Aas (2013) skriver at mens de to foregående handlingene fokuserte på en kritisk selvgranskning, er målet i tredje handling å bruke denne informasjonen til å modellere ny praksis eller et nytt mønster for aktivitet.

Fjerde handling er å undersøke den nye modellen. Her mener Engeströms (2010) at den nye modellen må undersøkes og eksperimenteres ved, for å fullt ut forstå dens begrensninger og potensial. I denne handlingen kan informasjon fra den historiske og empiriske analysen brukes til å kartlegge belastningen ved å innføre den nye modellen. Er motstanden i personalet stor, må rektor eller skoleeier vurdere om endringen er verdt det den vil koste (Aas, 2013).

I femte handling skal den nye modellen implementeres. Selv om man nå er kommet til implementeringsfasen, er det fortsatt utfordringer: Er alle i personalet med, eller kan man fremdeles møte motstand? Hvordan vet man dette? Her kan man kontrollere at implementeringen skjer og sanksjonere dersom så ikke er tilfellet. Aas (2013, s. 58) skriver at "å finne en god balanse mellom hva som skal kontrolleres og hvilke typer sanksjoner som kan være akseptable kan derfor være avgjørende for om skolene lykkes i implementeringsfasen". Her må man altså vurdere hvor man skal støtte og hvor man skal utfordre de involverte.

Den sjettede handlingen er å gi tid og rom til å reflektere over prosessen og de fem foregående strategiske handlingene. Aas (2013, s. 59) skriver at den "refleksjon som foregår i ettertid har den styrken at den foregår i distanse fra selve aktiviteten". Det er derfor viktig å sette av denne tiden til å evaluere prosessen så langt, og videre vurdere hvilke tiltak og arbeidsmetoder som skal bli med videre. Wells (1999) sier at kollektiv kunnskapsbygging gjennom refleksjoner i fellesskap gir ny kunnskap og

på en slik måte kan egne og andres erfaringer føre til ny lederpraksis. Vi må her skille mellom den evaluering som foregår strukturert og den evalueringen som ikke gjør det. Å diskutere prosjektet ved kaffemaskinen, regnes ikke i denne sammenheng som en strukturert evaluering. I en strukturert evaluering er det i forkant bestemt noen stoppunkter underveis i prosjektet med en definert agenda og mål for evalueringen.

I den syvende og siste handlingen skal den nye praksisen konsolideres. Med dette menes det at den nye modellen blir den gjeldende praksisen. Aas og Vavik (2014, s. 267) skriver at man etter den syvende handlingen kan vurdere om tiltakene har ført til varig praksisendring. Men de sier også at det ikke bare må være en endring i systemer og strukturer, men endringen skal også "være nedfelt i aktørenes hoder og hjerter".

I de fleste tilfeller vil det igjen være rom for å stille spørsmål ved gjeldende praksis. Det kan være ytre eller indre endringer som gjør at behov for ny praksis dukker opp. Av nyere eksempel kan det være Fagfornyelsen 2020 som gjør at en organisasjon igjen må stille spørsmål ved dagens praksis. Dette er også grunnen til at Engeströms modell er sirkulær og ikke avsluttende.

2.2.2 Endring i organisasjoner

For at en endring i organisasjonen skal lykkes, trekker Jacobsen og Thorsvik (1997) spesielt frem to forhold ved endringsagentene. Det første er at agentene må skape et opplevd behov for endring i organisasjonen. Et slikt press kan skapes gjennom analyser og statusrapporter for så å synliggjøre hvordan organisasjonen plasserer seg i forhold til sine konkurrenter. Forfatterne trekker også frem at endring i sosiale og kulturelle forhold kan skape et press fordi det "kan ha betydning for folks holdning til arbeid og muligheten til å [...] engasjere og motivere medarbeidere for oppgavene" (Jacobsen og Thorsvik, 1997, s. 389)

Det andre forholdet er at endringsagentene må være forberedt på å håndtere den motstand som ofte oppstår når en organisasjon skal endres. Jacobsen og Thorsvik (1997) peker på ti årsaker til motstand mot endring i en organisasjon. Blant disse nevnes frykt for det ukjente, tap av identitet og frykten for at endringen skal føre til dobbeltarbeid. Motstand trenger ikke å være dårlig for endringsarbeidet. En motstand hos de som endres, kan tilføre andre innspill som ikke tidligere har vært tenkt på. Dette vil i så tilfelle være en konstruktiv motstand. Dersom motstanden er destruktiv, må endringsagentene håndtere denne for at endringsprosessen skal være vellykket.

Jacobsen og Thorsvik (1997) hevder at det finnes åtte trekk som er felles kjennetegn på endringsstrategier som har lykkes. Det første trekket er at det er skapt en følelse av krise og at det er en felles opplevelse av behov for endring. Det andre trekket er at det er utarbeidet en tydelig visjon for hva man vil oppnå med endringene. Det tredje trekket er at tidligere nevnte visjon og strategi for endringsprosessen må kommuniseres på en motiverende måte ut til hele organisasjonen. Neste trekk

er å endre strukturelle trekk som eventuelt hindrer endringen i å bli vellykket. Det femte trekket omhandler de involverte aktørene. Det må være en sterk koalisjon som er i stand til å lede endringsprosessen, og alle aktører som blir berørt av endringsprosessen må inkluderes i beslutningsprosessene. Sjette trekk er å lage lett målbare og kortsiktige mål, som kommuniseres godt ut til de ansatte. Det sjuende trekket er å konsolidere endringene i nye strukturer og prosesser. Det siste trekket som kjennetegner endringsstrategier som har lyktes er å sikre at den nye praksisen får fotfeste ved å utvikle kultur omkring endringene (Jacobsen & Thorsvik, 1997).

Jacobsen og Thorsvik (1997) understreker i forbindelse med disse forutsetningene ledelsens sentralitet i den ovenstående listen med forutsetninger for vellykkede endringer. Det er ledelsen som styrer informasjon og rekkefølgen av handlinger. Man kan dermed stille spørsmålsteget om det er mulig for et vellykket endringsprosjekt å følge demokratiske idealer.

2.2.3 Oppsummering

Aas (2013) sin tolkning av Engeströms læringssirkel og Jacobsens og Thorsviks (1997) åtte prinsipper kan være to analyseverktøy for å undersøke hvordan mellomledere har jobbet med utviklingen av egen organisasjon. De er teoretiske modeller som ikke nødvendigvis er direkte overførbare til de situerte kontekstene til de enkelte skolene, men er verktøy som kan kaste lys på mellomledernes arbeid med å gjennomføre ULP på sine respektive skoler.

2.3 En aktiv skoleeier og ansvarliggjøringsystemer

I ULP har skoleeier en viktig rolle som igangsetter av prosjektet og derfor har vi intervjuet en representant fra skoleeier for å hente inn deres perspektiv i prosjektet. ULP har også et innslag av en skoleeier i endring, med nye styringssignaler fra kommunale politikere underveis i prosjektet. Vi ønsker å konkretisere hva en aktiv skoleeier innebærer og å se dette i sammenheng med styringssystemet i Oslo.

2.3.1 Hva er en aktiv skoleeier?

Det kommunale nivået er et mellomnivå mellom det nasjonale nivået og skolene, og kan ha et eget styringssystem som kommer i tillegg til de nasjonale signalene (Fullan, 2015). I norsk sammenheng har spesielt Oslo kommune ved byrådet og Utdanningsetaten spilt en aktiv rolle i utviklingsarbeid og skoleforbedring på 2000-tallet. I 2003 kom krav i Opplæringslova (1998) at fylker og kommuner skal ha et system som vurderer hvorvidt kravene i opplæringsloven blir ivaretatt. Skoleeiernivået er viktig for kvalitetsutvikling på skolene, og skoleeier kan på distriktsnivå etablere et rammeverk for å utvikle rektors profesjonsutvikling. Dette har vist seg å være et effektivt tiltak for å skape sporbar kvalitetsheving på den enkelte skole (Paulsen & Hjertø, 2017).

KS står bak en rapport som ser på skoleeiers betydning i en norsk kontekst. I rapporten *Hvordan lykkes som skoleeier* (PWC, 2009) oppsummerte konsulentselskapet PWC, i samarbeid med Knut Roald og Kjell Arne Røvik, de viktigste prinsippene for å skape et aktivt skoleeiernivå. Å være aktiv vil i denne konteksten innebære at skoleeier har jevnlig oppfølging med skolene gjennom rektor, er en iverksetter av reformarbeid, utvikler et lærende fellesskap mellom rektorer i nettverk og utfører en forventningsbasert ansvarsstyring.

Tankene fra KS-rapporten finner vi igjen hos Michael Fullan (2015) som kaller det *Leadership from the middle*, noe han beskriver som:

a deliberate strategy that increases the capacity and internal coherence of the middle as it becomes a more effective partner upward to the state and downward to its schools and communities, in pursuit of greater system performance.

En måte dette kan gjøres på, er å sette opp et nettverk av skoler som skal samarbeide om skoleutvikling. Fullan (2015) skriver at en av de viktigste ingrediensene for effektive nettverk er å utvikle forhold med høy grad av tillit. En av fordelene ved dette systemet er derfor at det i teorien skal utvikle en lik kvalitet på tvers av alle skolene innenfor skoleeiers ansvarsområde. Dette speiler erfaringene fra KS (PWC, 2013) og har likheter med Paulsens og Hjertøs (2017) funn om tillit mellom rektor og skoleeier som viktig for utviklingsarbeid på kommunalt nivå.

Fullan peker på erfaringer som viser hvordan skoleutvikling ovenfra, drevet av skoleeier, er utfordrende å opprettholde fordi man ikke nødvendigvis klarer å sikre forankring hos hele organisasjonen og at initiativer derfor dør ut etter hvert. Samtidig kan skoleutvikling nedenfra ha lignende resultater, men kan gi økte forskjeller mellom skolene eller forsterke forskjeller mellom skolene. Noen skoler vil lykkes med denne modellen, mens andre skoler vil bli akterutseilt.

2.3.2 Ansvarliggjøring i skolen

Røvik og Pettersen (2014) omtaler ansvarliggjøring som en masteridé i vår tid som har satt sitt preg på skolesektoren. Ansvarliggjøring (accountability) handler om hvordan de ulike aktørene blir holdt ansvarlig for sitt arbeid. Røvik og Pettersen (2014, s.65) beskriver kjernen i ansvarliggjøring som:

At de ansvarlige i et offentlig organ eller i en bedrift skal være forpliktet til å gi innsyn i, gjøre rede for, begrunne og forklare overfor eksterne autoriteter hvordan ens myndighet og mandat er blitt ivarettatt, hvordan ressurser er blitt anvendt, og hvilke resultater som er oppnådd i en periode.

Et eksempel fra nyere tid på ansvarliggjøring i offentlige instanser er New Public Management (NPM). Ideen kom fra det private næringsliv. NPM gjorde at mål- og resultatstyring ble et viktig verktøy i det offentlige. I NPM måles kvaliteten på organisasjonens virksomhet av skoleeier og skoleledelsen ved

hjelp av indikatorer. Eksempler på indikatorer som har blitt brukt er testene PISA- og TIMSS, nasjonale prøver, elevundersøkelsen og også lokale prøver, for eksempel egne prøver initiert av skoleeier i Oslo. Ansvarliggjøring er et viktig aspekt ved NPM.

Ansvarliggjøring i skolen blir i norsk kontekst mer aktuelt utover 2000-tallet hvor vi i større grad fokuserer på elevresultater som kvalitetsindikator. Mausethagen m.fl. (2016) skriver at indikatorer kan ha en dobbelt funksjon: både å gi informasjon om elevenes resultater og de kan brukes til å kontrollere kvaliteten på arbeidet som er blitt gjort for at elevene skal lære mest mulig.

Elstad (2008) beskriver to former for ansvarliggjøring; profesjonell og hierarkisk. Profesjonell ansvarliggjøring innebærer at det er en kultur i organisasjonen hvor de ansatte holder hverandre gjensidig ansvarlig for resultatene og kvaliteten på det utførte arbeidet. Hierarkisk ansvarliggjøring kan karakteriseres som en ekstern ansvarliggjøring hvor skoleledelsen - for å øke kvaliteten i skolen - blir utsatt for press fra skoleeier. For å måle kvaliteten på arbeidet i skolen, er prestasjoner og kvalitetsindikatorer tatt i bruk. Et konkret eksempel på en slik ansvarliggjøring er styringsdialogen som brukes som et styringsverktøy mellom skoleeier og rektorer i Osloskolen. Denne formen for ansvarliggjøring har blitt kritisert på grunn av dens utøvelse av kontroll, med resultatet at de ansatte kan oppleve at tillit og autonomi mangler (Mausethagen m.fl., 2016).

Gjert Langfelt hevder at en prosess ikke blir bedre av restrukturering og endringsbestrebelse dersom ikke de "som tar hånd om prosessene [...] blir holdt ansvarlig for produktene" (Langfeldt et al, 2008, s.12). For å ta dette ansvaret, er det behov for handlingsrom. Dersom det ikke er et handlingsrom hvor en kan bevege seg i, vil det heller ikke være mulig å holde noen ansvarlig fordi det da er andre krefter som bestemmer hvilke handlinger som skal gjennomføres.

I etterkant av innføring av ansvarliggjøringssystemer på 1990-tallet i USA kom det følgeforskning på hvordan denne endringen påvirket elevresultater og læring. Det ble for eksempel påpekt at de nasjonale prøvene i matematikk kunne vise til en dramatisk forbedring i elevenes resultater. Økningen i elevenes resultater var fortsatt sterk når man hadde korrigert for ulike sosioøkonomiske faktorer og fritak for testing (Carnoy & Loeb, 2002). De lavest presterende skolene fikk også de største forbedringene. Dette ser ut til å være en følge av at de svakest presterende elevene fikk mer oppmerksomhet. Det ser ut til å ha en spesielt stor effekt å innføre ansvarliggjøringssystemer på lavt presterende skoler, men det er også en tendens at dette avtar etter en periode. (Figlio & Loeb 2011)

Ansvarliggjøringssystemer bør ikke bli systemer som fordreier læreplanenes intensjoner. En måte å unngå en slik utilsiktet konsekvens, er å se bort fra et statusbasert system, og heller benytte en vekstmodell for resultatutvikling. Dette kan bidra til at skoler og lærere ikke forsøker å manipulere elevens resultater, da de blir nødt til å reprodusere og forbedre resultatet det påfølgende skoleår. Dette er en påminnelse om at det ikke eksisterer et helhetlig ansvarliggjøringssystem som er effektivt i alle

kontekster. Den enkelte skoleeier må tilpasse systemet til egen kontekst og foreta grundige vurderinger for hva som bidrar til å oppnå overordnede mål for skolen (Figlio & Loeb 2011).

Ingersoll (2006) skriver at det er mange ulike faktorer som påvirker elevenes resultater, og dersom en aktør blir ansvarliggjort for resultater som aktørene ikke selv kontrollerer, virker dette demotiverende. Senere har han pekt på at innføringen av ansvarliggjøringsystemer "often do not succeed and can have a negative impact on teacher quality and school performance." (Ingersoll & Collins, 2017, s. 1). Fellesnevneren for disse perspektivene er at ansvarliggjøring må være tilpasset til formålet og være innenfor den enkelte aktørs handlingsrom for å ha effekt.

2.3.3 Oppsummering

En aktiv skoleeier søker å videreutvikle skolene i sitt ansvarsområde og å være et effektivt mellomnivå som bedriver kvalitetsutvikling mellom skolene og det nasjonale nivå. Det er ingen fasit for hvordan dette skal gjøres, men et viktig trekk ved oppfølging fra skoleeier har vært målstyring og ansvarliggjøring, slik det for eksempel kommer til uttrykk gjennom NPM hvor et hierarkisk system med bruk av styringsdialoger overleverer forventninger om resultatforbedring til skolene.

2.4 Skoleledelse i storbyen

For å undersøke temaet skoleledelse i storbyen, vil vi se på teori som kan belyse fenomenet fra et norsk og et internasjonalt perspektiv. I tillegg vil vi se på erfaringer fra tidligere prosjekter gjennomført Oslo i lignende omstendigheter som ULP. Litteraturen vi har sett på om dette temaet er praktisk rettet og ønsker å gi leseren verktøy til å løse reelle problemer. Av den grunn er litteraturen ofte en gjennomgang av *hva som virker*. Vi vil derfor fokusere på hva de ulike modellene anbefaler som tiltak for skoler i denne kategorien, og det som kan være relevant for mellomledernes praksis.

2.4.1 Storbykompetanse

Vi har ikke funnet et felles, internasjonalt anerkjent begrep som fanger egenarten av det å drive skole i en storbykontekst, men det ser ut til å være en viss enighet om hva en slik beskrivelse skal dekke. Det påpekes i de teoretiske aspektene vi trekker inn nedenfor at skoler påvirkes av sine forutsetninger og rammer, og graden av hvorvidt man identifiserer skolens kontekst som en individuell faktor, ser ut til å være avgjørende for hvordan man definerer fenomenet.

Det er en lengre tradisjon knyttet til fenomenet i amerikansk litteratur og forskning, hvor *urban education* blir brukt som det viktigste begrepet. Dette kommer blant annet til uttrykk i journalen *The Urban Review*, som har presentert tverrfaglig forskning på området siden 1965. Michael Fullan og Alan Boyles (2014) *Big City School reforms, lessons from New York, Toronto and London* går inn i denne amerikanske tradisjonen, og hos dem er begrepet såpass etablert at de ikke bruker tid på å definere

hva det innebærer. De velger heller å utforske hva som er relevant problematikk og hva som kan være overførbart til storbyer utenfor den amerikanske konteksten. Det som kommer frem, er at de forholder seg til skoler i indre by eller i vanskelige bydeler. I deres gjennomgang vektlegger de at fellestrekk for skoler i urbane omgivelser er utfordringer knyttet til heterogen befolkning med variasjoner innen sosioøkonomiske bakgrunn, samt språklige og kulturelle ulikheter i elevmassen. Disse skolene har en elevsammensetning med færre sosiale bånd seg imellom, forklares med at individet blir en blant mange i storbyen, og at det er en tendens til at byer har en befolkningsgruppe som er i bevegelse. Samtidig er byene preget av mer åpenbare sosiale problemer som kriminalitet og ungdomsgjenger (Fullan & Boyle, 2014).

Aas, Ballangrud og Paulsen (2017) ser fenomenet som et aspekt av skoleledelse og undersøker det som en utfordring som påvirker rammen for ledelse ved de undersøkte skolene i sitt arbeid. De ser det derfor ikke som en egen utfordring, men mer som et aspekt ved ledelse. De definerer dette aspektet slik: "Skoler som opererer i omgivelser kjennetegnet av lav sosioøkonomisk status og høy etnisk, språklig og kulturell heterogenitet med hensyn til elevenes bakgrunn" (Aas, Ballangrud & Paulsen, 2017, s.172).

Oslo kommune har tidligere gjennomført et prosjekt for å imøtekomme grunnskolors utfordringer i utsatte omgivelser: Flerårig skoleutviklingsprosjekt i utsatte områder 2012-2017 (Stiberg-Jamt et al., 2017), heretter kalt SKU. Dette var et ledd i Groruddalssatsningen, hvor man forsøkte å heve livskvaliteten til innbyggerne i en del av byen gjennom en tverrfaglig tilnærming. De benyttet begrepet *utsatte omgivelser* for å definere skoler med lignende utfordringer til de nevnt ovenfor.

Vi vil i denne oppgaven bruke begrepet storbykompetanse, som et forsøk på å forene de amerikanske og norske tendensene i et begrep, slik at vi kan trekke på den amerikanske forståelsen av at det foreligger en gitt utfordring som er relativt lik i storbykontekster. Da Oslo skulle lære av lignende storbyer, som byråden fremmet i mediene (Fladberg, 2017b), var dette en henvisning til Fullan og Boyle sitt arbeid på feltet og den amerikanske forståelsesrammen. Samtidig ønsker vi å bevare tanken om relevante lederkapasiteter som går igjen i den norske litteraturen, hvor skoler kan befinne seg i omgivelser der elevene har lave inntakspoeng og der det er en rekke utfordringer knyttet til heterogenitet. Med begrepet storbykompetanse vil ordet *storby* trekke på det førstnevnte og *kompetanse* på det sistnevnte. Dermed vil begrepet dekke begge tradisjonene.

2.4.2 Skoleutvikling med storbykompetanse

Fullan og Boyle (2014) presenterer en metodikk som skoleledere kan benytte på egne skoler. Denne er en av to hoveddeler i deres strategi, hvor den enkelte skole må utvikle sin egen praksis for å møte utfordringene med forbedret kvalitet, samtidig som skoleeier må iverksette en rekke

nettverksbyggende tiltak mellom skolene, samt bygge støttefunksjoner. Metodikken er basert på å utfordre og støtte lærerne slik at de kan utvikle en praksis som møter utfordringene ved sin skole. Dette er grunnet i funn som tyder på at det å lede lærernes læring og håndtering av undervisning, er det som gir størst utbytte for skoleutvikling og praksis ved skolen (Fullan & Boyle, 2014; Robinson, 2014).

Metodikken er satt opp som tre par med ferdigheter og aktiviteter som utfyller hverandre, avhengig av hva man må gjøre på den aktuelle skolen. Dette er en form for situasjonsbasert ledelse hvor skolelederen selv må vurdere hva den enkelte situasjon trenger. En skoleleder må ikke bare kommunisere handlingsbehov til personalet (utfordre), men også utvikle profesjonell kapital i lærerpersonalet (støtte), slik at de kan utforme ny praksis. De må også gripe inn når det oppstår problemer i prosessen (utfordre) og styrke gjennomføringsevnen (støtte). I tillegg må skoleleder utfordre de etablerte sannhetene (utfordre) som kan oppstå når resultater kan oppfattes som statisk, men også forankre en felles strategi blant lærerne (støtte).

Både Aas, Ballangrud og Paulsen (2017) og SKU-rapporten (Stiberg-Jamt et al., 2017) fremhever arbeidet med det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen som et viktig tiltak for å lykkes. De skiller seg derimot noe i innholdet i dette arbeidet. SKU er mer eksplisitte i involveringen av de kulturelle forskjellene og hvordan ta høyde for disse. Aas, Ballangrud og Paulsen vektlegger bygging av kollektiv kapasitet og et læringsmiljø med felles verdier, faglige retningslinjer og tillit. Sistnevnte viser i sin studie hvordan to ledere på ulike skoler forsøkte å ruste sine organisasjoner i utfordrende omgivelser. Forfatterne peker på at begge skolene var tett koblede organisasjoner med distribuert ledelse som søkte å utvikle det profesjonelle fellesskapets kapasitet og verdier.

Vektleggingen av det profesjonelle fellesskapet er også trukket frem i SKU-rapporten, men her er det mer eksplisitt rettet mot rollen elevenes kulturelle bagasje spiller i skolehverdagen gjennom begrepet *diversitetslitteracy*. Dette innebærer å utvikle et lærer- og lederspråk for å konstruktivt diskutere elevens bakgrunn, slik at kultur- eller minoritetsbakgrunn ikke ble en unnskyldning for hvorfor læring ikke fant sted. Skolene som deltok i SKU, brukte Robinsons modell for elevsentrert skoleledelse som et utgangspunkt for utviklingsarbeidet sitt, og i løpet av prosjektet ble det klart at denne modellen måtte tilpasses for å ta høyde for diversitetstenkningen. Uten å gå videre inn på Robinsons modell med ledelsesdimensjoner og kapabiliteter, nøyer vi oss her med å påpeke at *diversitetslitteracy* ble lagt til som en ekstra ledelseskapabilitet for å oversette en utviklingsmodell til den aktuelle konteksten.

Det er også mulig å finne igjen distribuert ledelse og tett oppfølging av lærerne gjennom nærmeste leder som en av suksesskriteriene for dette prosjektet. SKU deler derimot Fullan og Boyle sitt perspektiv på at det også kreves en innsats på skoleeiernivået. SKU legger frem fire hovedmomenter som er avgjørende for at skolens arbeid i utsatte omgivelser: 1.) forankring og

beslutningsmyndighet i styringslinjen, slik at den enkelte leder kan ta beslutninger og skoleeier følger opp. 2.) Skoleutviklingen må være en integrert del av eksisterende strukturer for oppfølging av skolen. 3.) Stille til disposisjon tilstrekkelig med ressurser og spisskompetanse på prosjektstyring. 4.) Lede skolens selvledelse, med mye oppfølging innledningsvis mens skolen bygger egen kapasitet og kompetanse.

2.4.3 Oppsummering

Storbykompetanse innebærer aspekter av det å utvikle egen organisasjon til et lærende profesjonsfelleskap hvor en distribuert ledelse kan støtte og utfordre lærere på å utvikle en praksis som kan ivareta behovene til en sammensatt elevgruppe. Det siste momentet innebærer å skape en skolekultur hvor minoritetsbakgrunn ikke blir sett som en akseptabel årsak til svake resultater. Samtidig må skoleeier følge opp med støttefunksjoner for å hjelpe den enkelte skole med sin innsats, da dette er et problem som er større enn hva den enkelte skole kan løse på egenhånd, eller har nødvendig kompetanse til å imøtekomme på en effektiv måte.

2.5 Når politikere og medier presser skolen

I kontekstbeskrivelsen i innledningen har vi forsøkt å få frem den spesielle situasjonen skolene med storbyutfordringer i Oslo befant seg i forkant av ULP, særlig knyttet til mediernes interesse. Innføringen av ULP kom som en reaksjon etter oppmerksomhet i mediene og en maktkamp som involverte riks- og lokalpolitikere. For å analysere eventuelle funn knyttet til dette, ønsker vi å trekke inn teori som kan belyse hvordan virksomheter i offentlig sektor reagerer på eksternt press.

2.5.1 Plassering av skyld i offentlig sektor

I sin bok *Blame Game* (2010) viser Christopher Hood hvordan skyld og plassering av skyld, er en påvirkende faktor for offentlige organers atferd. Hans sentrale tanke er at frykten for skyld knyttet til et mislykket prosjekt eller initiativ er såpass sterkt, at det kan påvirke hvordan offentlig sektor forsøker å imøtekomme samfunnets behov. Videre skiller han mellom *blaming* (ilegging av skyld), *naming* (å identifisere et problem, som er det første steget mot å kunne ilegge skyld) og *claiming* (stille krav om en slags oppreisning til den som har skyld).

Negativity Bias, negativ predisposisjon, er et sentralt begrep i Hoods (2010) fremstilling for å forklare hvorfor det er slik. Dette går i korte trekk ut på at å bli ilagt skyld er mer traumatisk enn å få honnør for en godt gjennomført jobb. For å begrunne denne påstanden, viser Hood til forskning innen psykologi som hevder at risiko som kan gå ut over en selv, spiller en asymmetrisk rolle i beslutningstaking. Her blir negative erfaringer verdsatt mellom to til fire ganger så kraftige som positive erfaringer. Dette viser seg dermed i menneskers behov for å unngå smerte og er ifølge Hood

en sosial prosess som er et vanlig aspekt ved menneskelig atferd.

Behovet for å ilegge eller å forsøke å unndra seg skyld, ser også ut til å være knyttet til graden av tillit i det aktuelle miljøet. Hood skiller for eksempel på vennegrupper og organisasjoner med en etablert frykktkultur for å etablere en skala for hvordan ulike sosiale kontekster påvirker oss mennesker. Dette sosiale elementet gjør at man må skille mellom organisasjoner eller kulturer.

Hood (2010) identifiserer tre hovedstrategier offentlig ansatte bruker for å unngå skyld. Disse er presentasjons-, ansvarsflyttings- og systemisk unngåelsesstrategier. Disse er idealiserte typer som kan være overlappende med hverandre, og Hood ser på de som ulike deler som kan bli brukt overlappende. Ulike momenter kan bli tatt i bruk fra andre strategier etter at nye ubehagelige spørsmål blir reist. Dette er derimot de tre oftest diskuterte strategiene i litteraturen Hood baserer seg på.

Presentasjonsstrategien (presentational strategy) forsøker å endre det etablerte bildet av en negativ situasjon. Dette kan bli gjort ved å trekke frem positive effekter, vektlegge at det er en midlertidig utfordring på vei mot et større gode, eller ved å skape distraksjoner som flytter søkelyset bort fra den aktuelle saken. Ofte kan denne strategien også innebære å underkommunisere det som kan oppfattes som dårlig nytt. Her bruker Hood økte lønninger for politikere som et passende eksempel. Dette er ifølge Hood den vanligste strategien som offentlige ansatte kan komme til å benytte (Hood, 2010).

Strategien for ansvarsflytting (agency strategies) forsøker å ta i bruk offentlig sektors ansvarsområder og tjenestelinjer til å flytte eller unngå skyld. Målet her er å ta i bruk intrikate organisasjonskart i offentlig sektor og blande inn flytting av ansvarsområder over tid, gjerne mellom ulike offentlige institusjoner, for å skape et obskurt skjold som gjør det vanskelig å feste konkret skyld for et feilslått prosjekt på en enkel instans eller person. Dette åpner også for at en kan ta æren for vellykkede prosjekter, ved at den aktuelle byråkrat kan påpeke at det ble startet når man selv var på et gitt sted med "ansvar" for prosjektet, men beholder muligheten til å legge all skyld på sin etterkommer (Hood, 2010).

Systemiske unngåelsesstrategier (policy strategies) er ikke like avgrenset som de to forrige, og har mange fellestrekk med ansvarsflyttingsstrategien. Den er ofte tatt i bruk på de øverste nivåene av virksomheter, hvor det er aktører som kan vurdere hvilke politiske prosesser (policy) som skal vurderes og når de kan igangsettes for å avgrense deres skyld. Et aspekt ved dette vil være å flytte upopulære tiltak lenger ned på ansvarshierarkiet, slik at enkelte kan sikre seg positiv oppmerksomhet og flytte all skyld til en underordnet. Det er også et aspekt av dehumanisering av beslutningsprosesser i denne strategien, med en favorisering av algoritmer, sjekklister og protokoller over saksbehandlere med menneskelig kontakt og kvalitative fremgangsmåter.

2.5.2 Når mediene presser skolene

Skolene som ikke hadde motivasjon til å endre praksis når kommunen innførte ansvarliggjørings-systemer, kan få dette gjennom mediepress og ekstern oppmerksomhet. Dette er et av momentene i artikkelen "Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway" av Elstad (2008). Elstad presenterer hvordan tre lavt presterende skoler i Oslo reagerte på svake gjennomsnittlige skoleresultater og den påfølgende innføringen av et kvalitetssikringssystem i kommunen og krav om resultatforbedring. Situasjonen ved de undersøkte skolene hadde både forbedring og forverring i den påfølgende perioden. Dette blir forklart med to forbedringsmekanismer: 1) eksternt trykk og bygging av kapasitet gjennom skoleeier, og 2) sosiale normer sin skamreaksjon på den enkelte skole. På skoler hvor sistnevnte mekanisme spilte inn, var det lite utvikling å spore innledningsvis, da skolene måtte bruke mange krefter på å bearbeide resultatsjokket og emosjonene knyttet til å bli uthengt i mediene.

Selv om Elstad peker på at det først og fremst var flest ulikheter mellom skolene i studien, og at de hadde høyst individuelle utfordringer som måtte imøtekommes ut fra deres egen kontekst, var de alle ulykkelige på sin egen måte. Av den grunn måtte de finne sin egen vei ut av sine problemer. Det ser derimot ut til at mediene kunne spille en utfyllende rolle for å flytte de skolene som ikke responderte på resultatkravene fra skoleeier. Skammen knyttet til å få negativ oppmerksomhet i mediene var en viktig motivator som bidro til å skape faglig forbedring på skolene. En rektor som deltok i studien, reflekterte i den sammenhengen at det var viktig å få med et eksternt blikk på sin skole, slik at alle som jobbet der ville bli drevet til å levere bedre resultater.

2.5.3 Oppsummering

Organisasjoner består av mennesker og disse reagerer ulikt når de opplever utfordringer. Ifølge Hood (2010) er det tre reaksjonsmønstre som går igjen, hvor skolene reagerer med å endre sakens fremstilling, skifte skyld eller forsøker å unngå skyld i forkant. Når skolene selv ikke tar tak i det som oppfattes som problematisk, kan mediene spille en rolle i å flytte oppmerksomheten mot tiltak for å imøtekomme problemet.

Kapittel 3

Metode

Vi vil i dette kapittelet gå gjennom våre metodevalg og bakgrunnen for disse valgene. Vi vil beskrive undersøkelsen og gå gjennom hvordan og hvorfor vi har valgt informantene vi bruker. Til slutt vil vi vurdere studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og eventuelle etiske problemstillinger.

3.1 Kvalitativ metode

Vi skiller mellom kvantitative og kvalitative data i forskning. For å skille disse, kan en hevde at kvantitative data er data som uttrykkes i form av tall eller mengdetermer, mens kvalitative data er data som ikke kan oppgis i tall eller mengde (Grønmo, 2004). Data kan samles fra et mangfold av ulike informasjonskilder, men Grønmo (2004) skiller mellom tre kilder; aktører, informanter og dokumenter. Kort forklart kan aktører observeres, informanter spørres og dokumenter leses. Det er ikke slik at den ene informasjonskilden utelukker den andre. Ofte vil det være hensiktsmessig å hente data fra flere kilder (Grønmo, 2004). I en kvalitativ studie vil det være de menneskelige prosesser som studeres i deres naturlige kontekst, og data samles gjennom samtale og observasjon (Cohen et.al, 2018).

Vi ønsker å utføre en kvalitativ studie av mellomleders opplevelse av å jobbe i et utviklingsprosjekt. Vi trenger derfor å utvikle en helhetlig forståelse av ULP og å systematisk sammenligne opplevelsene fra ulike mellomledere på ulike skoler og skoleeier for å besvare våre forskningsspørsmål. I slike tilfeller kan en kvalitativ kasusstudie brukes (Grønmo, 2004). En kasusstudie kan defineres som en dybdeundersøkelse av et spesifikt prosjekt fra virkeligheten. Man kan se prosjektet fra flere perspektiver for å fange dets kompleksitet og unikhhet (Simons, 2009).

3.2 Intervju som metode og fenomenologisk kunnskap

Fordi våre forskningsspørsmål i stor grad handler om mellomleders opplevelser har vi valgt å gjennomføre datainnsamlingen i vår kvalitative undersøkelse gjennom semistrukturerte intervjuer. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens opplevelser fra vedkommendes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et semistrukturert intervju er en blanding mellom lukket utspørring og åpen samtale. Det baseres på en intervjuguide som er satt opp i forkant av intervjuene. I motsetning til et strukturert intervju vil et semistrukturert intervju gi fleksibilitet til å grave dypere hvis intervjuobjektet sier noe intervjuer vurderer som spesielt interessant, og man kan underveis i intervjuet få ny innsikt som kan være med å forme undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden sikrer også en struktur som letter den etterfølgende meningsanalysen.

Ettersom vi ønsker å studere og forstå sosiale fenomen ut fra informantenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, vil vi bruke fenomenologisk metode. Studien vil bruke fenomenologisk forståelse av kunnskap og begrepsapparat i arbeidet forskningsspørsmålene. Fenomenologi er en av flere tilnærminger til kvalitativ forskning hvor man først og fremst ser på hvordan subjekter forstår et sosialt fenomen ut fra sine egne perspektiver. Etnometodologi og symbolsk interaksjonisme er to andre hovedtradisjoner, men disse vil vi ikke utdype videre her. Vi har valgt denne tilnærmingen da vi er ute etter mellomlederens erfaringer i et utviklingsprosjekt, og da må vi forholde oss til deres opplevelse av virkeligheten (Kvale og Brinkmann, 2015).

For å omsette dette teoretiske perspektivet til vår studie har vi metodisk benyttet de tolv aspektene ved kvalitative forskningsintervjuer som Kvale og Brinkmann (2015) har beskrevet. Dette har hjulpet oss å være metodiske, spesielt i planlegging av datainnsamling og analyse. Nedenfor følger en gjennomgang av de tolv aspektene relatert til valg vi har gjort i vår studie (Kvale og Brinkmann, 2015).

Når en forsker må sette seg inn i en informants *livsverden*, viser dette til behovet for å forstå vedkommendes virkelighetsoppfatning. Det enkelte menneske vil forstå sin virkelighet ut fra sitt sanseapparat og erfaringer, både i dagliglivet så vel som i mer teoretisk-abstrakte sammenhenger. Informantene ved skolene i utvalget vårt forstår nødvendigvis ULP ut fra sine egne rammer. Vi som forskere må derfor forsøke å avkode disse tolkningene og være bevisste den mulige påvirkningen dette gir i funnene.

Mening handler om at intervjueren gjennom å registrere og fortolke meninger, søker å forstå intervjupersonens livsverden. I intervjuene vi gjennomførte måtte vi derfor både stille meningsspørsmål i tillegg til faktaspørsmål og å lytte til det som blir sagt mellom linjene av intervjupersonene. For å kunne plukke opp nyanser i meningene, vurderte vi det som nyttig at vi var tre som deltok på intervjuet, selv om det bare var én som hadde hovedansvar for utspørringen. Vi fant ut at det å være intervjueren krevde kognitiv kraft som gjorde at man ikke nødvendigvis plukket opp det som ble sagt mellom linjene, og da kunne en av medintervjuerne komme inn med oppfølgingsspørsmål.

De *kvalitative og deskriptive* fenomenologiske aspektene skaper en forventning om at det fremskaffes nyanserte beskrivelser fra informantene. Her blir deres erfaringer presentert i normalt

språk med en nøyaktig meningsfortolkning. Det burde være rom til å la informantene forklare sin opplevelse uten fastsatte kategorier. Kvale og Brinkmann (2015 s. 48) skriver at "Forskerens primæroppgave er å spørre hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør". For å ivareta dette i studien vår, må vi derfor bruke en åpen spørsmålsform som tillater den enkelte å snakke om sine egne erfaringer relativt fritt. Samtidig må intervjuer kunne klargjøre meningen i det informanten forteller, som informanten så kan bekrefte eller avkrefte tolkningen av. Intervjuer må underveis stille oppklarende spørsmål og være en aktiv lytter som sjekker ut at han har forstått hva informanten forsøker å kommunisere. Dette kan gjøres ved å bruke oppfølgingsspørsmål som "har jeg forstått deg rett når [...]".

I denne prosessen må vi som forskere være åpne for nye og uventede fenomener og inneha en *bevisst naivitet*. På denne måten kan vi følge opp eventuelle forklaringer eller avstikkere som intervjuobjektene kan komme med, og være kritiske til eventuelle hypoteser eller forutinntatte holdninger vi selv tar med inn i intervjuet. Det anbefales i denne sammenheng ikke å ha forhåndsoppsatte spørsmål og ferdige analysekategorier for å sikre fordomsfrihet og åpne for nye uventede fenomener. Vi valgte å teste intervjuguiden og intervjurollen i et forsøksintervju som var en del av en forstudie til denne oppgaven. Fra dette intervjuet erfarte vi at vi i for stor grad hadde strukturert utspørringen, og valgte derfor i etterkant av dette å endre guide og intervjuform. I intervjuene etter dette opplevde vi at det var større rom for informantene til å komme med sine egne tolkninger. Vi valgte å beholde grunnstrukturen fra testintervjuet på fem spørsmål knyttet til ulike faser av ULP, med noen underpunkter vi kunne komme innom hvis informantene ikke tok det opp selv. Slik kunne vi holde intervjuet fokusert og inkludere det teoretiske rammeverket til studien i intervjuguiden, men fortsatt gi informantene mulighet og rom til å snakke relativt fritt.

Spesifisitet viser til at vi ønsker å komme frem til betydninger på et konkret plan istedenfor generelle meninger. (Kvale og Brinkmann, 2015) For å få til dette i våre intervjuer måtte vi jobbe for å hele tiden sikre at vi stilte de korrekte spørsmålene for å utforske mellomledernes opplevelse av selve ULP. Vi observerte at det var varierende hvor trygge informantene var på å uttrykke seg om ULP. Vi opplevde for eksempel at noen var relativt runde i formuleringene i løpet av selve intervjuet, mens i den uformelle samtalen i etterkant var mye mer konkrete og kritiske. Ettersom disse samtalen ikke var en del av det formelle intervjuet har vi heller ikke kunnet transkribere og analysere disse uformelle samtalen.

Informantenes svar kan noen ganger være *flertydige*, det vil si at de kan tolkes på flere måter, eller at intervjupersonen faktisk sier tilsynelatende motstridende ting som avspeiler objektive motsigelser i verdenen han eller hun lever i. I vårt intervju kan vi for eksempel oppleve flertydighet når informanten ønsker å være lojal mot systemet samtidig som vedkommende er frustrert over deler av gjennomføringen av ULP.

I et intervju kan informanten oppleve at de får nye refleksjoner eller ser sammenhenger de ikke hadde vurdert tidligere. Slike *forandringer* har vi forsøkt å ta høyde for ved å ha en avsluttende spørsmålsrunde knyttet til refleksjon, som gir mulighet for å se tilbake på deres erfaringer og vurdere om det er andre løsninger de hadde valgt hvis de skulle deltatt i et lignende prosjekt igjen. Dette kan være spesielt viktig der hvor ledergruppene ikke har hatt strukturerte refleksjonsrunder eller brukt metablikk på egen organisasjon i tilknytning til prosjektet.

Vi er skoleledere som intervjuer skoleledere i denne studien. Dette gir en *sensitivitet* når det kommer til å forstå prosesser knyttet til utviklingsarbeid og ledelse i skolen. Da trenger vi ikke å formulere spørsmål som skal kunne besvares av mannen i gata, men kan gå direkte til en mer faglig orientert intervjuform. Siden vi har valgt å gi én av oss rollen som hovedintervjuer slik at spørsmålene stilles og følges opp på en lignende måte på tvers av intervjuene. I presentasjonen av funnene må vi likevel forsøke å fremlegge disse som intersubjektive reproduerbare data, slik at både vår og informantenes forhåndskunnskap blir oppveiet for eventuelle tredjeparter som ønsker å lese studien, samt for å gjøre funnene mer universelle.

Alle intervjuer foregår i en *interpersonell*, altså mellommenneskelig, situasjon hvor informant og intervjuer skaper kunnskap i et samspill. De vil reagere på hverandres innspill, kommentarer og spørsmål, slik at de vil påvirke hverandre gjensidig. Det kan også oppstå krenkelser av den intervjuedes grenser som en følge av at intervjuer ikke mestrer dynamikken mellom de to. Kvale og Brinkmann (2015) sier at et velfungerende forskningsintervju kan oppleves som en berikende opplevelse for intervjupersonen, hvor personen kan få ny innsikt og føler at hun blir hørt. Nøkkelordet er at intervjuet skal være en *positiv opplevelse*. Vi har i våre intervjuer lagt vekt på å gjøre intervjusituasjonen så positiv som mulig, og har opplevd at intervjuobjektene har satt pris på å bli lyttet til og fått anledning til å dele sine erfaringer om våre forskningsspørsmål.

3.3 Beskrivelse av undersøkelsen

Temaet for oppgaven vår er mellomleders rolle i ULP. Bakgrunnen for at vi landet på dette temaet var den brede medieomtalen dette prosjektet fikk høsten 2017. I et intervju med Dagsavisen (Fladberg, 2017b) forteller daværende utdanningsbyråd om intensjonen med prosjektet, samt hvilket teoretisk grunnlag det baserte seg på. Osloskolen "skulle lære av New York", noe som var en henvisning til Fullans og Boyles *Big-City School Reforms, lessons from New York, Toronto and London* (2014). Etter å ha gjort oss kjent med denne teorien, valgte vi å finne en utviklingsutviklingsteori som allerede var situert og oversatt til en norsk kontekst, Engeströms ekspansive læringssirkel. Ut fra disse teoretiske rammeverkene utformet vi intervjuguiden. Vi vil videre i dette kapitlet beskrive og begrunne hvordan vi har gjort utvalget vårt, og hvordan vi har samlet inn våre data.

3.3.1 Utvalg

ULP inkluderte åtte videregående skoler i Oslo, og vi gjorde et utvalg av disse. Skolene som vi skulle bruke i utvalget vårt, måtte ha noen fellesnevner som gjorde dem sammenlignbare. Slike fellesnevner kan være tilbud av utdanningsprogram, størrelse og organisasjonsmodell. De åtte skolene hadde ulike oppstartstidspunkter i prosjektet. Det er flere skoler som kunne vært aktuelle ut fra de ovenstående kriteriene, men vi valgte til slutt to skoler som er forholdsvis like i struktur, men hvor de to ledergruppene hadde ulikt nivå av erfaring, og vi ønsket å se hvordan dette eventuelt kunne slå ut i hvilke erfaringer de gjorde seg med prosjektet. Siden ULP hadde fokus på skoleutvikling var det ønskelig å intervju ledere som var nære praksisfeltet og utviklingsarbeidet.

Skole	Beskrivelse
Ask vgs	Hovedtilbudet er studiespesialisering. En av skolene i byen med færrest elever som har skolen som førstevalg. Stor andel minoritetsspråklige elever. Relativ uerfaren ledergruppe hvor mange startet samtidig som prosjektet.
Bøk vgs	Tilbyr studiespesialisering og yrkesfaglige utdanningsprogram. En av skolene i byen med færrest elever som har skolen som førstevalg. Stor andel minoritetsspråklige elever. Erfaren ledergruppe med lang fartstid på skolen.

Tabell 2 Informasjon om de undersøkte skolene

Intervju	Type intervju	Skole	Rolle i prosjektet	Anonymisert navn
Intervju 1	Individuelt intervju	Ask vgs	Skolens koordinator	Kjell
Intervju 2	Gruppeintervju	Ask vgs	2 mellomledere	Kari og Marit
Intervju 3	Individuelt intervju	Bøk vgs	Skolens koordinator	Torill
Intervju 4	Gruppeintervju	Bøk vgs	2 mellomledere	Svein og Liv
Intervju 5	Individuelt intervju	Skoleeier	Skoleeier	Skoleeier

Tabell 3 Nøkkelinformasjon om de gjennomførte intervjuene

3.3.2 Gjennomføring av datainnsamlingen

Da intervjuene ble gjennomført var alle tre forfatterne tilstede, der en av forfatterne hadde rollen som hovedintervjuer. Intervjuguiden som ble benyttet var strukturert rundt teorien og forskningsspørsmålene.

I intervjuet i forstudien snakket vi med koordinator og to mellomledere sammen. Her erfarte vi at koordinator tok så stor plass at mellomlederne ikke kom til. Bakgrunnen for dette kan forklares ved at koordinator hadde mye mer kjennskap til prosjektet enn de to mellomlederne, og av den grunn lot mellomlederne koordinator svare først. Dette var uheldig da mellomleders erfaring var viktig å få frem ettersom det er mellomleders rolle vi ønsker å belyse. Vi valgte derfor å gjennomføre en kombinasjon av gruppeintervju og individuelle intervju i datainnsamlingen, hvor koordinator og mellomlederne ble intervjuet separat. Vi beholdt gruppeintervjuet for mellomledere som var involvert i ULP for å få frem mellomledernes refleksjoner i fellesskap. Det viste seg også å gi resultater i form av at informantene hjalp hverandre med å erindre hendelsesforløp og fakta. Her må vi understreke at koordinator også er mellomleder.

I studien vår ønsker vi også at skoleeier skal kunne komme med sine erfaringer med ULP. Dette intervjuet foregikk i etterkant av intervjuene på skolene. Vi brukte samme intervjuguide, men justerte spørsmålene basert på erfaringene fra skolene, slik at vi kan ta med kunnskapen vi har hentet inn fra skolene og bruke intervjuet til å belyse dette. Formålet med dette var å belyse forskjellen mellom intensjon og oppfatning, og undersøke hvilke forventninger om ansvarliggjøring fra skoleeier til mellomleder som har funnet sted. Videre ville vi avdekke eventuelle forskjeller mellom skoleeiers plan for prosjektet og den individuelle skole og leders oppfatning av dette.

3.4 Transkripsjon og kodeverk

Å transkribere betyr å transformere, altså en oversettelse fra én narrativ form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2015). I dette tilfellet fra en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs. I denne transformasjonen vil man måtte ta en rekke vurderinger og beslutninger om hva man må ta med for å sikre avsenders budskap. Eksempel her kan være om man velger å ta med fyllord som "um" og "eh", pauser eller gjentakelser. I vår transkripsjon valgte vi å ikke transkribere fyllord og pauser, fordi vi mener at dette ikke er relevant data for analysen vår.

Det er ikke mulig å unngå at noe går tapt når muntlig samtale transkriberes og omformes til en skriftlig form. Nonverbal kommunikasjon som himling med øynene, synking i stolen, kryssede armer kan gi vel så mye informasjon som det som blir sagt. Dersom dette ikke ble plukket opp av intervjueren underveis og det stilles oppfølgingsspørsmål, vil ikke denne informasjonen bli med i den transkriberte teksten. Når intervjuobjektet snakker i bilder, vil vi markere dette i transkripsjonene med enkle siteringstegn i sitatene, dette vil se slik ut: "ikke papirtiltak, men som var 'dette må vi gjøre noe med', også var det en enkeltting som vi gjorde noe med".

I arbeidet med å analysere prøveintervjuet i forbindelse med forstudien vår, brukte vi programmet NVivo for å kode transkripsjonen. Innledningsvis hadde vi en deduktiv fremgangsmåte til kodingen, slik at den transkriberte teksten kunne forme kategoriene vi brukte for å kode. Dette fulgte beskrivelsen av koding gjengitt i Cohen (2018), slik at vi som forskere kunne se etter sammenhenger og tolkninger underveis. Dette utviklet seg raskt til et system med for mange variabler til å gi en effektiv analyse. Vi bestemte oss istedenfor å utvikle et mer rigid system knyttet til forskningsspørsmålene våre. Hvert forskningsspørsmål fikk tre til fire underkategorier knyttet til seg, etter mønstre vi hadde sett i det innledende arbeidet med intervjuene. Denne endringen ivaretok ønsket om å la kodingen reflektere problemstillingen og forskningsspørsmålene vi jobber med.

Ved å bruke disse kategoriene ønsket vi å bruke en blanding av deskriptiv og fortolkende koding, hvor vi har forsøkt å sette uttalelser inn i et system med våre forskningsspørsmål og underkategorier basert på disse. Vi opplevde dette som hensiktsmessig for å søke etter mønstre i datamaterialet. Vårt datamateriale er derfor fortsatt på et nivå lignende *åpen koding*, hvor vi har funnet frem til de viktigste innholdselementene i datamaterialet (Grønmo, 2004). Vi satte opp kodeverket vårt slik:

1. Forventninger i styringskjeden
 - a. Initiativ i prosjekt
 - b. Mål og målsetting
 - c. Oppfølging fra skoleeier
2. Mellomleders forventning (i relasjon til de teoretiske modellene)
 - a. Forventninger til støtte (skoleeier og koordinator)
 - b. Lokal innflytelse
 - c. Resultater (for organisasjonen)
3. Erfaring med utviklingsarbeid
 - a. Refleksjon og evaluering
 - b. Støtte (mellom ledere)
 - c. Tidligere erfaring
 - d. Ledelsesutfordringer

I løpet av arbeidet med oppgaven så vi behovet for et fjerde forskningsspørsmål som tok for seg politiseringen og medieoppmerksomheten rundt ULP:

4. Hvordan har mellomledere erfart å arbeide med et politisert utviklingsprosjekt i mediernes søkelys?

Etter å ha lagt til det fjerde forskningsspørsmålet, måtte vi se igjennom transkripsjonene på nytt for å svare på dette forskningsspørsmålet. Vi har ikke tatt dette forskningsspørsmålet inn kodeverket vårt for så å gjennomgå kodingen på nytt.

Bruk av Nvivo til koding viste seg utfordrende ettersom vi var tre som samarbeidet om kodingen. Etter flere forsøk på å få tilgang til Nvivo teams, som er en plattform for samarbeid om koding, valgte vi til slutt å lage et eget system for koding. Dette innebar å bruke kommentarfunksjonen i Word til å kode transkripsjonene, for så å importere disse til Excel ved hjelp av et egenprodusert program. I Excel kunne vi så se utdrag fra intervjuet og sortere på rolle, skole eller kodekategori. Vi hadde i tillegg en kolonne med stikkord som vi underveis tenkte kunne være gode kategorier på tvers av kodingen, for eksempel *tavlemøter* og *ståstedsanalyse*.

3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Kvaliteten på kvalitative data kan defineres som høy når den blir brukt til å belyse det problemstillingen ønsker å undersøke (Grønmo, 2004). For å vurdere datakvalitet kan man vurdere studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.5.1 Validitet

Validitet beskriver studiens gyldighet og pålitelighet (Cohen et.al, 2018). For å sjekke validiteten i en kvalitativ studie har Maxwell (2013) laget en sjekkliste på åtte punkter. Vi har brukt denne til å undersøke validiteten i vår egen studie.

Intensiv og langsiktig involvering, sikrer validiteten fordi man får tilgang til flere typer data og gjør det mulig å gå tilbake og bekrefte funn. Vår undersøkelse gir kun et øyeblikksbilde av status i prosjektet og av mellomleders opplevelse av prosjektets historikk. Dette ser ikke vi som en utfordring for studiens validitet, da vi kun er interessert i å si noe om prosjektet på det tidspunktet studien ble gjennomført.

Å sikre *rike data* som gir et fullstendig bilde av hva som er situasjonen. Vi sikret dette ved å gjøre detaljerte transkripsjoner av intervjuene, fremfor å ta notater underveis. Vi har også samlet data fra to skoler og flere roller på hver skole, samt skoleeier. Vi mener at vi på denne måten har sikret et forholdsvis rikt og detaljert grunnlag for vår studie.

Respondentvalidering er når respondenten får anledning til å gi tilbakemelding på data og funn underveis i studien, og før det konkluderes endelig. Vi har valgt å ikke gi respondentene denne muligheten, da vårt forskningsspørsmål tar sikte på å finne generelle tendenser i gruppen av informanter, og ikke identifisere spesifikke trekk hos én respondent ved én skole. Derfor er det ikke sikkert at respondentene ville kjent seg igjen i den generaliserte beskrivelsen av situasjonen.

En uformell *intervensjon* kan i enkelte studier brukes for å teste eller styrke hypoteser. I en intervensjon ber man de som studeres å endre praksis for å se om hypotesen stemmer. I vår studie er det ikke mulig å gjøre intervensjoner fordi vi studerer et utviklingsprosjekt som vi ikke har noen kontroll over start og slutt for. Hensikten er å studere effekten av et allerede igangsatt prosjekt, og intervensjon er derfor ikke hensiktsmessig.

Lete etter moteksemper handler om å vise ekstra oppmerksomhet til informasjon eller opplysninger som kan avkrefte våre konklusjoner. Selv om en kvalitativ studie som denne har en avgrenset mengde data, er det viktig å at vi belyser de variasjonene som fremkommer i datamaterialet, slik at det kommer tydelig frem i konklusjonen hvorvidt analysen viser en tydelig trend eller om dataene derimot viser en svakere sammenheng.

Triangulering er en metode som kan brukes for å unngå systematisk bias ved å samle informasjon fra et variert utvalg individer og kontekster. I vår studie har vi sikret dette ved å intervju ulike informanter: mellomledere, koordinatore og skoleeier. Disse kommer fra to ulike skoler med ulike oppstartstidspunkt i prosjektet og med ulik ledererfaring. Til sist har vi variert datasamlingsmetodene ved å både ha individuelt- og gruppeintervju.

Kvalitative studier kan ha implisitte kvantitative komponenter. Dette, det syvende punktet,

kaller Maxwell (2013) for *Nummer*. Det vil si at man kan hente ut kvantitative data fra de kvalitative data, som kan brukes til å for eksempel begrunne at et fenomen oppstår sjelden eller ofte. I vårt tilfelle har vi relativt lite data til å kunne hente ut kvantitative data og hevde noe på bakgrunn av dette.

Å *Sammenligne* respondentene adresserer en av hovedinnvendingene mot å bruke kvalitative metoder for å forstå kausalitet, nemlig at det ikke er mulig å vite hva som ville skjedd uten intervensjonen. I vår studie ber vi informantene beskrive tidligere utviklingsprosjekter ved egen skole, som igjen kan sammenlignes med deres opplevelser i ULP. I tillegg deler vi intervjuene mellom koordinator og mellomleder, noe som kan gi rom for sammenligning internt på skolen. Sammenligning kan også gjøres mellom de to skolene.

3.5.2 Reliabilitet

En vurdering av studiens reliabilitet forsøker å svare på om våre resultater kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Cohen et.al, 2018). Dette er utfordrende med kvalitativ forskning generelt fordi det vil være så og si umulig å gjenskape den spesifikke konteksten med akkurat dette stadiet i dette spesifikke utviklingsprosjektet gjennomført av forskere med akkurat vår bakgrunn.

Vi kommer til å intervju seks mellomledere på to skoler i en populasjon av åtte. Dette betyr at det er forholdsvis mange mellomledere som ikke blir inkludert i studiens datagrunnlag. Det kan derfor være at andre forskere som undersøker den samme populasjonen kan komme til andre konklusjoner. Derimot er ULP er såpass avgrenset og det at vi har intervjuet mer enn en av de relevante skolene i prosjektet, mener vi at styrker reliabiliteten. Videre kan vi påpeke at vi har vært tre personer som har aktivt deltatt i tolkning av data. Dette mener vi har vært med på å sikre en rimelig grad av pålitelighet, *interbedømmerreliabilitet*, i tolkninger.

3.5.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er graden av samsvar mellom den teoretisk definisjonen av begrepet og begrepet slik det blir operasjonalisert, det vil si i hvilken grad en studie måler det den gir seg ut for å måle (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det at man i studier av ledelse sjelden nøyaktig kan måle en teoretisk definisjon av et begrep, kan gi en studie validitetsproblemer. utfordringen ligger i å finne operasjonelle variabler som på en god måte dekker begrepet, og dette er avgjørende for å gi en studie høy validitet. Det er en utfordring å vite om det en forskningsstudie måler er en bestemmende faktor som bidrar til begrepet vi ønsker å måle. I vår studie vil det være vanskelig å gjøre en systematisk testing av begrepsvaliditet, men vi må bruke vår egen betraktninger for å gjøre en slik vurdering.

For å beskrive skolene i utvalget vårt og de utfordringene de står i, savnet vi dekkende begrep

på norsk. I amerikansk forskning på området brukes begrepet *Urban education* som beskriver skoler og nødvendig kompetanse i en amerikansk storbykontekst. For å oversette begrepet til en norsk kontekst, ser vi det nødvendig å gjøre en todeling av begrepet. Vi ønsker å skille mellom skolene og kompetansen man trenger for å lede disse. Vi har derfor tillatt oss å introdusere *skoler med storbyutfordring* og *storbykompetanse* som begrep i studien vår.

Vi bruker begrepet *skoler med storbyutfordring* for å beskrive de åtte skolene som er med i ULP. Vi vurderte å bruke østkantskoler, men det er bare noen av de åtte skolene i ULP som kan defineres som rene østkantskoler. SKU-rapporten bruker *skoler i utsatte omgivelser* som begrep, men dette begrepet passer ikke på ULP-skolene fordi flere av skolene ligger i ressurssterke områder av byen. Det er altså ikke de umiddelbare omgivelsene som er utfordringen for disse skolene. Det frie skolevalget i Oslo har medført at elevene på disse skolene kommer fra alle Oslos bydeler og dermed til en polarisering mellom de videregående skolene i byen. De åtte skolene i ULP er valgt ut fordi de har et elevgrunnlag med gjennomsnittlig inntakspoeng fra ungdomsskolen som er lavere enn 35. Denne polariseringen er unik for storbyer der elever har flere skoler innenfor en forholdsvis kort radius å søke seg inn på.

De lave inntakskarakterene, en stor andel elever med minoritetsbakgrunn og mange elever med utfordrende livssituasjon utenfor skolen karakteriserer elevmassen ved disse skolene. Vi har derfor landet på begrepet *Skoler med storbyutfordring* for å beskrive de åtte skolene i vårt utvalg.

For å forklare hvilken kompetanse mellomlederne trenger, bruker vi begrepet storbykompetanse. I dette begrepet ligger det kunnskap om hva det innebærer å lede en skole med storbyutfordringer, altså lavt inntakssnitt og stor andel minoritetsspråklige.

3.5.4 Generaliserbarhet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det tre måter å generalisere studier på, en naturalistisk, en statistisk og en analytisk generalisering.

Naturalistisk generalisering er basert på personlig erfaring hvor man ved å uttrykke generaliseringen i ord kan gå fra stilltiende kunnskap til eksplisitt konkret kunnskap. Statistisk generalisering brukes til kvantitative studier og er derfor ikke relevant for vår studie. Den siste, analytisk generalisering, innebærer en begrunnet vurdering av hvorvidt funnene fra en studie kan overføres til en annen ved å analysere likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene.

Vår studie kan brukes til en naturalistisk generalisering der funnene våre kan si noe om hvordan mellomleders rolle i et skoleutviklingsprosjekt initiert av skoleeier oppleves. Studien vår er ikke formell eller omfattende nok til å gjøre analytisk generalisering mulig.

3.6 Ethiske refleksjoner

Alle forfatterne av denne studien er i skrivende stund ansatt som mellomledere i Osloskolen. Av den grunn kjenner vi godt skolene som er med i ULP, og i noen tilfeller kjenner vi også mellomledere på skolene i utvalget privat. Dette setter krav til vårt eget arbeid med datainnsamling og analyse, siden vår relasjon kan føre til at informantene åpner seg mer enn hva de ville ha gjort med en nøytral og ukjent intervjuer. Det kan også være at vi har fått mer data fra informantene våre på grunn av vår bakgrunn som mellomledere. Dette er etter vår mening ikke en etisk utfordring, men en mulig styrke for studiens validitet. Et annet moment kan være at vi som mellomledere kan avdekke informasjon som er ubehagelig for skoleeier, altså vår arbeidsgiver, eller at lederne vi intervjuer kan føle på en lojalitetskonflikt når de blir bedt om å uttale seg om noe de finner problematisk i prosjektet. Vi mener at vi har sikret oss mot relasjonelle variabler ved å lage en god intervjuguide og være enige om roller underveis i intervjuet.

Vi må etterstrebe å opprettholde en høy kvalitet på denne studien gjennom å søke kunnskap som har egenverdi og som vil være nyttig for skolesektoren, samt vise et grundig forarbeid og respekt for våre informanter. Ved å gjøre et grundig arbeid her, vil vi kunne motvirke det Cohen (2018) beskriver som en etisk utfordring knyttet til dårlig forskningsdesign. Derfor blir det viktig å følge Norsk datainnsamlings (NSD) retningslinjer for databehandling, innhente samtykkeerklæringer, forklare våre rutiner for anonymisering og muligheter for å trekke seg fra studien til informantene forut for intervjuet. Informantene vil havne i et asymmetrisk styrkeforhold med forfatterne siden vi skal gjengi deres utsagn i etterkant og analysere disse uten at de får anledning til å oppklare eventuelle misforståelser (Kvale og Brinkmann, 2015). Gode rutiner og en ryddig fremgangsmåte vil trygge informantene om at data som er samlet inn vil bli behandlet profesjonelt.

Ved å erkjenne at vi skriver om det samme skolesystemet vi selv er en del av og være bevisste på at dette har en iboende utfordring knyttet til vår tilgang til saksinformasjon, må vi kontinuerlig reflektere over datamaterialets etiske dimensjon. Hvert intervju kjennetegnes derfor ved at vi har introdusert oss selv og gitt en kort introduksjon til hva denne studien undersøker til informanten(e). Deretter har vi gått gjennom samtykkeerklæringen vår og innhentet deltakernes samtykke. Vi brukte Universitetet i Oslos diktafonapp til opptak av intervjuene, denne løsningen sørget for kryptering og sikker behandling av lydopptaket. Underveis i selve intervjuet forsøkte vi å bruke formuleringer som ikke kan brukes til å identifisere de som deltar. I etterkant av dette transkriberte og anonymiserte vi intervjuene, for så å slette lydopptakene. Vi vurderer denne fremgangsmåten som en ryddig prosess for våre informanter.

Kapittel 4

Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil vi legge frem vår empiri etter intervjuer på to skoler og med skoleeier. Vi har strukturert våre funn etter forskningsspørsmålene og vi har gruppert funnene tematisk. En potensiell svakhet med dette er at vi ikke får formidlet et grundig narrativ av mellomledernes erfaringer fra den enkelte skole godt nok, men vi anser det som mer oversiktlig å forholde seg til noen overordnede temaer underveis. Vi går delvis bort fra denne organiseringen når vi går inn på den enkelte skoles erfaringer. Vi vil begynne med intensjon og opplevelse av styringen i ULP, før vi tar opp forventningene mellomlederne hadde til ULP, og avslutter med erfaringer lederne fikk ved å delta i prosjektet.

4.1 Hvordan har mellomlederne opplevd styring i prosjektet?

4.1.1 Skoleeiers intensjon og forventning til Utviklingsløyperprosjektet

For å knytte våre funn til konteksten, forventninger i styringskjeden til mellomlederne, må vi først innlede med å si noe om skoleeiers intensjoner med ULP og hvordan det var tenkt at prosjektet skulle bli styrt.

Skoleeier hadde tydelige tanker om intensjonen med ULP og hvordan denne skulle styres. I samtale med skoleeiers representant i prosjektet, ser det ut til at man kan identifisere tre hovedtanker bak hvordan ULP skulle styres og hvordan den enkelte skole og leder skulle ansvarliggjøres: 1) fullføre og bestå, 2) at prosjektet skulle utformes lokalt, og 3) at hele organisasjonen skulle ta del.

Prosjektet skulle føre til høyere *fullføre og bestå*-prosent ved skolene. Dette var kommunens viktigste måltall for kvaliteten på arbeidet til skolene og ble derfor videreført til ULP som den viktigste indikatoren på gjennomføringskvalitet. Skoleeier sier "i mandatet så ligger det jo at flere elever skal fullføre og bestå" som en begrunnelse for hvorfor og denne indikatoren er viktigst i ULP. Fullført og bestått er et velkjent og innarbeidet måltall i skolens verktøy for styring og rapportering.

Skolene skulle ha frihet til å utforme ULP etter eget behov, og skoleeier var tydelig på at de ikke skulle ha en like aktiv rolle i ULP som i tidligere prosjekter. Skoleeier sier at

vi opplevde at vi måtte være forsiktige, [...] for det første ligger jo intensjonen i at dette skal være skolenes, for byråden sa jo i intervjuene at hvis skolen vil ha en miljøarbeider eller flere lærere eller flere elever, så er det opp til skolene

Det var en klar forventning om at skolene skulle finne frem til egne tiltak og ha mulighet til å gjennomføre tiltakene de anså som viktige for eget behov uten moderering fra skoleeier. Nettopp dette at skolene selv skulle utforme prosjektet, var en del av bestillingen fra politisk hold.

Skolene skulle utforme prosjektet lokalt slik at de kunne utvikle seg som organisasjon og ha sterkere eierskap til ULP. Skoleeiers representant sier at "utfordringen er jo alltid dette her med, opplever i hvert fall jeg, hvis ikke du eier det selv – at nå er det liksom pålagt". Det er viktig at ULP ikke bare blir nok et prosjekt skolene blir pålagt å gjennomføre.

Det må bli en måte å jobbe på som man synes er fornuftig, effektiv, hensiktsmessig – og hvis ikke så [...] så synes jeg ikke man kan tvinge [...] såpass autonomi må man ha, men det var en måte å lære noe [...] litt annen måte å jobbe på, for vi ser at både ledelsen og særlig styring – at der har mange skoler mye å hente.

Skoleeier er opptatt av at skolene skal ha autonomi, men sier også at skolene har mye å hente for ledergruppene på å lære om ledelse og styring. Det kommer også frem i intervjuet med skoleeier at han har tydelige tanker om hva som er den mest effektive måten å få flere elever til å fullføre og bestå.

I intervjuet med skoleeier presenteres en forventning om at ledergruppene skulle få økt storbykompetanse ved de åtte skolene gjennom ULP. Skoleeier trekker inn eksempel fra storbyer med lignende erfaringer:

går dere inn i et klasserom i Amsterdam, synes jeg ikke du ser noe annet, det er ikke sånn 'Wow, her gjør de noe sånn fancy..', men det er bare hvordan de møter elever, ja hvordan de legger til rette – hele systemet jobber liksom med aksept og anerkjennelse.

Skoleeier var opptatt av kvaliteten i møtet mellom elever og klasserommet. Hvordan skal skolene møte elevene best mulig? Skoleeiers tanker om utvikling av slik kompetanse er ikke kommunisert i styringssignaler eller mål for prosjektet, selv om dette var et tilbakevendende tema i intervju med skoleeier.

Skoleeier uttrykker også at de "ønsket ikke drive med kompenserende ledelse, men utvikle kapasitet ved skolene", altså at ledergruppene på de åtte skolene skulle få bedre kompetanse og kapasitet til å drive utviklingsarbeid ved skolene og i større grad ta ansvar og finne løsninger på utfordringene de står i.

4.1.2 Hvordan har mellomlederne opplevd styringssignalene i prosjektet?

Mellomlederne opplevde at initiativet til prosjektet kom fra skoleeier, og de oppfattet det ikke som valgfritt å delta i prosjektet. De opplevde at innholdet i tiltakene, som prosessen har resultert i, var mulig å tilpasse til egen skole, og at skolen hadde autonomi i den lokale utformingen og videre arbeid. Koordinatorere trakk frem at det de så på som mest positivt ved prosjektet, var de friske midlene som fulgte med, ikke nødvendigvis prosessen de måtte gjennomføre med konsulentselskapet og personalet.

Mellomlederne som ikke hadde koordineringsansvar, uttrykte at de var fornøyd med gjennomføringen av ULP, og særlig støtten fra skoleeier og det eksterne konsulentselskapet. De opplevde ikke at prosjektet var begrensende for hvordan de ønsket å jobbe på sine avdelinger og hevder videre at de opplevde stor grad av autonomi. Dette ble bekreftet gjennom uttalelser fra mellomledere på skolene. Kari på Ask vgs sier "Jeg har aldri hatt noen opplevelse av å bli pusha eller styrt på noen måte som ikke vi eide selv". Mellomlederne på Bøk vgs sier det samme:

Samtidig så kan vi si at vi kan få til ganske mye, og det er mye mer altså – det er mer respekt for det nå enn hva det var siste året. Det synes vi gir oss en større autonomi i dette arbeidet. Større frihet. Opplever at vi mer blir stolt på [...] selv om det kontrollerer tall og sånn og fullført og bestått, men jeg synes at mye av det [skoleeier] gjør nå er bra. (Svein)

[...] da var det mest kjeft i møtene og liksom at vi må gjøre det bedre og sånn, men sånn er det ikke nå lengre. Selvfølgelig skal vi strekke oss, og vi kommer jo med tiltak – vi skal jo stadig gjøre det bedre, men for oss å ha full forståelse for den jobben vi gjør – det er jo veldig... det er fint. (Liv)

Koordinatorere vi snakket med hadde en annen opplevelse av styringssignalene i prosjektet. De opplevde rom for lokal tilpasning, men også at det var forventninger om en bestemt arbeidsform:

Jeg opplevde vel at rammen rundt prosessen var satt, da. Det skal være sånn og sånn, og den og den medvirkingen, og det skal foregå på det og det møtet, og det med tavla¹ og alt det der. Ja, det må man vel kunne si var styrt – men vi gjorde jo heller ikke noen store forsøk på å opponere mot det, så sånt sett så, det vet jeg jo ikke – hvor sterkt styrt det var (Torill, Bøk Vgs)

Dette førte til situasjoner hvor koordinatorene ikke følte at de eide metodikken som konsulentselskapet innførte, som eksempelvis tavlemetodikken. Koordinatorere problematiserte også i hvilken grad de ulike tiltakene kunne måles med indikatorer, eksempelvis resultater på Elevundersøkelsen eller karaktermål. Ask vgs kunne se en oppgang på en av sine indikatorer i Elevundersøkelsen knyttet til

¹ Som en del av ULP innførte konsulentselskapet tavlemetodikk som et verktøy for å sikre fremdrift i de ulike tiltakene. Dette er et verktøy hentet fra Lean. Tavlen ble plassert et sentralt og synlig sted på skolen, og hver uke ble det holdt tavlemøter.

elevmiljø, mens det var andre tiltak som var vanskelige å måle. Dette tyder på at koordinator har forsøkt å bruke målstyring på tiltak ved egen skole, men har sett utfordringer med å gjennomføre dette på mange av tiltakene og har et ønske om bedre styring og etterprøvbarehet i prosjektet. Dette var derimot utfordrende på grunn av hvordan de ulike tiltakene var utformet. Skolen hadde ikke gode nok indikatorer for effektivt å følge opp de ulike tiltakene fra ståstedsanalysen som kom ut av prosjektet.

Dette står i motsetning til Bøk vgs hvor det ikke var satt opp et styringssystem på skolen knyttet til innføringen og oppfølging av prosjektet. Koordinator Torill forklarte at:

Vi er jo veldig klar over at vi har fått tildelt midler, da – men vi velger vel å[...] det blir veldig komplisert, da, hvis vi skal isolere utviklingsløypemidler i spesifikt å si 'det tiltaket hører til utviklingsløyper', 'det tiltaket hører til vårt ordinære utviklingsarbeid'.

Denne opplevelsen ble også bekreftet av mellomleder Liv ved samme skole:

Altså det er nå da som en del av ledergruppa, da – fulgt opp prosjektet kollektivt uten at vi har hatt direkte – [Svein] har ikke hatt direkte sånn delmålsansvar, men vi jobbet jo tett med personalet for å se at praksisen følger verdiplattformen.

Dette kan tyde på at koordinatorene har hatt ulik fremgangsmåte i prosjektet hvor den ene har forsøkt å måle tiltakets effekt, mens andre har hatt mer uformelle arbeidsmåter for å kontrollere effekten av tiltak.

Alle de intervjuede peker på lokal forankring og utforming i ULP som et viktig aspekt. Prosjektet skulle tilpasses skolens behov og muligheter og ta høyde for ulikhet mellom disse. Selv om individuelle forskjeller ble fremhevet som et viktig moment, ble det ved hjelp at et innleid konsulentselskap organisert en oppstart som var helt lik for alle skolene i prosjektet. Her ble det altså ikke tatt høyde for skolens egenart og forskjeller. Skoleeier sier at:

Det var jo ingen som mente at [konsulentselskapet] skulle komme inn, de skulle ikke komme med noen forslag, de – det var jo verken det ene eller det andre, men de hadde en modell – en fast struktur – det var jo skolen selv som måtte gi innspill til sin forståelse av utfordringene av forståelse på ledelse, læring, læringsmiljø. Men jeg opplever igjen at man kom ikke dypt nok, og det tror jeg ikke er [konsulentselskapet] – det hadde også noe med skolekulturer, altså.

Det var ikke skoleeiers intensjon at konsulentselskapet skulle ta over utviklingsarbeidet ved skolene, men heller bidra med en modell for styring av ULP på den enkelte skole. Denne modellen skulle være et prosjektverktøy som ledelsen ved skolene tilpasset til egen organisasjon og som de kunne bruke når de jobbet videre med innspillene til tiltak fra egen skole. Skoleeier poengterte i samme del av intervjuet at en prosess som gikk mer grundig til verks i analysen av egen praksis ved skolene var ønsket.

Koordinatorerne fremhever at det til tross for en fastsatt oppstart, var viktig å få inn lokale tilpasninger etterhvert i prosjektet. Etter at tiltakslisten var utarbeidet, opplevde ikke de intervjuede metodikken som bindende. Koordinator Torill på Bøk vgs sier:

Målsettingen har jeg aldri oppfattet som noe annet enn at flere kull skal fullføre og bestå – og det er jo det som har vært målsetting hele tiden – og det ble jo ganske tidlig sånn at det ble en avklaring i linja mellom meg og min leder, da, at vi skulle fortsette med vårt arbeid, og integrere det så godt vi kunne med utviklingsløypeprosjektet, og jeg sa vel fra at utad og i rapporteringsøyemed, så kan det godt hete utviklingsløypeprosjektet, innad så kalles det det vi kaller det, da. Og så blanda vi tiltak og litt, så tok vi med litt gamle, og så tok vi med oss noen nye, også kjørte vi videre.

Styringssignalet om lokal tilpasning var også viktig for skoleeier. Skoleeier sier at tavlemøtene som styringssystem var "ikke noe vi pålegger, men det var en måte å kunne følge opp enkeltprosjekter på, og det vi ser er at det er litt ulik grad av – hvilken grad man holder på den metodikken". Det var med andre ord ikke krav om at ULP skulle ha lik ledelse lokalt ved skolene. Tavlemøter ble presentert som metodikk for å sikre fremdrift og styring i arbeidet med tiltakene, men å bruke denne var ikke et krav fra skoleeier. Koordinatorerne så verdien av tavlen i noen av tiltakene, men metodikken fungerte ikke like godt når tiltakene ble for omfattende.

[...] at veldig mange av de tiltakene vi jobber med er jo ikke målbare på kort sikt, ikke sant, og hvis de er målbare på kort sikt, så er det ikke sikkert at disse tiltakene er så effektive egentlig, fordi liksom du skrur så hardt på en ting, da, så er det noe annet du ikke skrur nok på, så om et år så er det annerledes. Så perspektivet, blir kanskje litt for snevert i tidsperspektivet. (Torill, Bøk vgs)

Flere av de intervjuede trekker frem at konsultentselskapet opplevdes som profesjonelt, men at styringsmetodikken som ble forsøkt innført var for løst koblet til skolehverdagen. Tavlemetodikken fungerte ikke som styringsverktøy når tiltakene ble for omfattende og ettersom dette ikke var et krav fra skoleeier, sluttet ledergruppene å bruke verktøyet halvveis inn i prosjektet.

4.1.3 Ansvarliggjøring og rapportering

Det er varierende hvordan de ulike informantene har opplevd styring eller ansvarliggjøring i ULP i sine respektive lederroller. Det viser seg at det både er forskjeller mellom ledere på ulike skoler, og internt på skolene, avhengig av hvilke roller de har i prosjektet. Koordinatorerne var tettere på prosessen enn sine kolleger som først og fremst var delaktige i ULP ved at de fikk ansvar for enkelte tiltak. Mellomleders grad av deltagelse i utforming og planlegging av ULP, samt samarbeid med skoleeier, ser ut til å ha hatt noe innvirkning på hvordan de opplever og følger styringssignalene fra skoleeier. Enkelte mellomledere arbeider kun med tiltakene som de har ansvaret for, og hadde derfor ikke opplevelsen av styring i ULP på lik linje som de med koordinatoransvar.

Opplevelsen av å bli ansvarliggjort i ULP varierer hos mellomlederne på skolene. Ved Bøk vgs var ansvaret for enkelttiltak i prosjektet ikke brutt ned og fordelt mellom de ulike mellomlederne. Dette var begrunnet i at de ansvarsområdene mellomlederne jobbet med ikke passet arbeidsformen man fikk gjennom prosjektet. Ask vgs hadde tidligere hatt et utviklingsarbeid som var avhengig av enkeltindividers innsats og engasjement og i liten grad jobbet systematisk i hele ledergruppen med skoleutvikling. De satte nå opp konkrete prosjekter med definert ansvar på mellomledernivå og fant frem til en rekke tiltak, men opplevde lite eierskap til disse. Vi kan derfor se en forskjell i hvilken grad skolene forsøkte å følge skoleeiers foreslåtte metodikk.

Skoleeier opplevde at konfliktnivået og mediebildet rundt innføringen av ULP førte til at man måtte trå varsomt:

men det stormet jo, som du sa – jeg var jo på [en videregående skole] og hadde innlegg der, husker jeg, om ståstedsanalyse – [...], også var det ute i avisen før vi hadde forlatt møtet, så det var en veldig spesiell kontekst.

Denne formen for omstendigheter ser ut til å ha lagt begrensninger på hvor sterk styring ULP har blitt underlagt, og at man av strategiske årsaker valgte å trå varsomt på skolene. På denne måten kunne skolene få mye rom til å styre prosessene selv. Skoleeier vurderte det også slik at å komme til de utvalgte skolene og kreve endringer i klasserommet, ville øke konfliktnivået ytterligere:

Men det er sårbart område, da – at noen eksternt kommer utenifra og det skal være politisk mulig, ikke sant – vi hadde skapt ganske stor uro, tror jeg, hvis det ikke sant, plutselig kommer noe.. kommer det noen eksterne inn og skal si noe om kvaliteten på undervisningen (Skoleeier).

Det ser derfor tilsynelatende ut som at skoleeier vurderte det som for utfordrende å skape praksisendring ved skolene gjennom eksternt pålegg. Denne opplevelsen ble bekreftet når skoleeier deltok på arbeidsmøter på et par av skolene, hvor skoleeier kommenterte opplevelsen som at "jeg opplevde ikke at jeg kunne komme inn der og styre ved å si at 'Her må det være det og det'".

Samme oppfatning fant vi hos koordinatorene. Den daværende konfliktstemningen så ut til å ha påvirket styring- og implementeringsarbeidet til prosjektet: koordinator Kjell på Ask vgs bemerket følgende: "Altså, jeg vet at [skoleeier] var veldig redde. [Konsulentselskapet] var veldig redde – for de hadde tydeligvis hatt noen ubehagelige opplevelser". Denne tilnærmingen tyder på at skoleeier var forsiktig med å komme med for tydelige styringssignaler til den enkelte skole. Dette kan ha ført til et mindre tydelig styringsregime i ULP.

Etter den innledende fasen ser det ut til at styring og oppfølging av ULP gikk inn i de eksisterende arenaene for skoleoppfølging. Dette var i hovedsak gjennom det som kalles *Styringsdialog*. For å få til effektiv oppfølging av ULP i dette forumet, var prosjektet avhengig av å

forankres i skolens strategiske planer, ifølge skoleeier:

Det er ikke et prosjekt på siden av skolens strukturer og planer, men det er – hva skal vi kalle det – sånn perforert prosjekt – det skal være en del av skolens strategi, basert på skolens analyser og strategisk arbeid, også skal det være en del av det daglige strategiske arbeidet.

Det ble naturlig å diskutere dette i de eksisterende treffpunktene og inkludere skolens tiltak mer organisk i oppfølgingen av skolene. Denne formen for integrering av ULP i ordinære prosesser kunne vi også se i hvordan støtteprogrammer ble beskrevet. Disse ble ikke automatisk definert som tiltak rettet mot ULP-skolene, men gav heller de aktuelle skolene prioritert tilgang til deltagelse i kurs og andre aktiviteter skoleeier vurderte som nyttig for disse skolene.

Dialogen mellom skoleeier og ledergruppene var i prosjektet preget av lav grad av rapportering utenfor styringsdialogen, og koordinator på Bøk vgs presiserte at det ikke er en egen “utviklingsløype-oppfølging”. Det var også lite oppfølging knyttet til tavlemøtemetodikken etter at koordinator fra etaten ikke lenger deltok.

I den samme perioden som ULP ble innført skjedde det en politisk retningsendring hos skoleeier og dermed også nye tanker om oppfølging av skolene. Mellomlederne beskriver at de har merket en endring i holdningen til skoleeier. Liv på Bøk vgs sier at "jeg synes jeg har merket [at] det de siste par årene spesielt blitt en annen holdning hos skoleeier – de er mye mer ydmyke, lyttende, og faktisk lærende, for vi.. altså, vi skal utvikle oss".

4.1.4 Oppsummering

I denne delen har vi presentert funn knyttet til forskningsspørsmål 1: Hvordan har mellomlederne opplevd styring i prosjektet?

Skoleeiers mål for prosjektet var økt andel *fullført og bestått*, at prosjektet skulle utformes lokalt og at hele organisasjonen skulle ta del. Byråden ga tydelige signaler om at tiltakene skulle bestemmes nedenfra, og skoleeier fulgte lojalt opp denne bestillingen. Skoleeier var derfor opptatt av at skolene skulle ha autonomi, men ønsket også at ledelsen på skolene skulle bygge kapasitet. Skoleeier mente at det var mye å hente for ledergruppene ved å lære om ledelse og styring. Noe av kapasitetsbyggingen skulle bestå i økt *storbykompetanse* inspirert av andre storbyer.

Initiativet til prosjektet kom fra skoleeier, og mellomlederne opplevde at innholdet i tiltakene, som prosessen resulterte i, var mulig å tilpasse til egen skole. De opplevde at skolen hadde autonomi i den lokale utformingen og videre arbeid. De fikk presentert en metodikk for å sikre fremdrift og styring i arbeidet med tiltakene, men at denne var valgfri. Koordinatorene så verdi i metodikken, men syntes det var vanskelig å tilpasse denne til tiltakene.

Vi ser en forskjell i hvordan skolene forsøker å måle tiltakenes effekt. Den ene forsøker å bruke

indikatorer, mens den andre hadde lite fokus på dette. Skolene hadde ikke gode nok indikatorer for effektivt å følge opp de ulike tiltakene som kom ut av ståstedsanalysen. Selv om lokal tilpasning ble fremhevet som et viktig moment, gjennomførte konsultentselskapet en prosess som var lik for skolene.

Konfliktnivået og mediebildet rundt innføringen av ULP påvirket utformingen av prosjektet, og skoleeier var derfor forsiktig med å komme med for tydelige styringssignaler og anbefalinger. Skoleeier sikret at skolene som var i ULP, fikk prioritert tilgang til deltagelse i kurs og andre aktiviteter. Mellomlederne på den ene skolen beskriver at de opplever skoleeier som mer ydmyk og lyttende nå enn tidligere.

4.2 Hvordan opplever mellomlederne å arbeide i et prosjekt initiert av skoleeier og fasilitert av eksterne konsulenter?

4.2.1 Kritisk til datamaterialet i ståstedsanalysen

Det eksterne konsultentselskapet startet med å utarbeide en ståstedsanalyse for hver skole. Ståstedsanalysen var basert på innhentede tall fra skolen, datamateriale fra eksterne kilder og intervju og observasjon med elever, lærere og ledelse. Koordinatorene ved skolene er kritiske til gjennomføringen av og nytten av ståstedsanalysen i det videre prosjektet.

Koordinator på Ask vgs var ikke imponert over datamaterialet som lå til grunn for ståstedsanalysen og opplevde den som lite nyttig i arbeidet videre.

de gikk jo ikke egentlig inn i tallmaterialet vårt, de har jo ikke fortalt oss noe nytt om Elevundersøkelsen, annet enn det vi så på, som var lett å se selv. [...] jeg synes det kvantitative delene av ståstedsanalysen var tull, meningsløs, vi kunne gitt den beskrivelsen de gav oss, uten å ha sett på tallene våre, [...] vi opplevde bare ikke at når vi fikk den analysen at vi liksom lærte noe, da [...] den ga bare noen små bilder her og der, men jeg kan ikke koble sammen og faktisk gå inn i hva er det egentlig som er grunnleggende sett utfordrende med den skolen, her fordi vi fikk ikke svar på hva er det vi faktisk må ta tak i hvis det her skal endre seg, og det er jo det som er hele poenget med det. Det er jo et slags omstillingsprosjekt, det her – der man skal faktisk få den her som er ganske håpløs til å bli ganske annet, som faktisk har et livshåp. Men det var ingen ting i den analysen som gjorde at vi tenkte 'å ja, nå forstår vi hva det er – det her gir mening, dette resonnementet er – nå forstår vi hva det er for en utviklingsretning vi må'. Ja.

Koordinator ved Bøk vgs stilte også spørsmål ved kvaliteten på ståstedsanalysen, blant annet fordi for mange var til stede i møtene og det var dårlig systematikk i hvem konsultentselskapet innhentet informasjon fra som grunnlag for ståstedsanalysen. Koordinator Torill sier at "det ble litt lemfeldig, da – prosessen ble ... altså det var utrolig mange involvert, da – det var kanskje 15-16 stykker i de møtene [...] de gikk rundt og intervjuet masse folk". Videre hevdes det at konsultentselskapet hadde for lite skoleerfaring til å forstå utfordringene skolen stod i "de hadde jo ikke noe skoleerfaring – en av dem

hadde jobbet som leksehjelp eller noe sånt, så det var fint, men [...] nei, så jeg tenkte at det var ikke så optimalt, da".

Mellomlederne på Bøk vgs beskrev tilsvarende opplevelse av at konsulentselskapet ikke kjente nok til utfordringene skolen stod i. For å illustrere hvordan manglende forståelse av kontekst på skolen påvirket konsulentselskapets ståstedsanalyse, forteller mellomlederne ved Bøk vgs om et ledermøte hvor konsulentselskapet skulle observere ledelsens samarbeid. Under dette møtet oppstod noen akutte elevsaker som igjen førte til at mellomlederne måtte gå mye ut og inn av ledermøtet. Dette oppfattet konsulentselskapet som at møtet var lite effektivt. Mellomlederne opplevde det som frustrerende at denne observasjonen ble det som ble beskrivelsen av ledelsens samarbeid. Liv sier at:

Et eksempel var vel det at de gikk gjennom lederkultur, da – også var de observatører på et ledermøte, også fikk vi høre at ja det var lite struktur og det var mye prat og det tok alt for lang tid – det var for lite effektivt, da – og da var jo vi i en situasjon, vi sprang fram og tilbake – det var et under at vi i det hele tatt fikk satt oss ned og hatt et ledermøte, så da var det [...] det var ikke motiverende.

4.2.2 Utarbeidelse av tiltak

Ståstedsanalysen ble presentert for personalet på et allmøte på hver skole. Denne presentasjonen skulle være utgangspunktet for en prosess på hver skole ledet av konsulentselskapet hvor målet var å identifisere tiltak for skolen. Prosessen startet med en idemyldring med alle ansatte på skolen, som resulterte i en stor mengde forslag til tiltak. Det var deretter en prosess med utvelgning og prioritering av tiltak.

Begge skolene opplevde prosessen av konsulentselskapet som styrt, og at de ikke hadde kontroll på tiltakene som kom ut av denne. Mellomleder Liv på Bøk vgs sa etter identifiseringen av tiltak at "det [ble] kastet opp veldig mange baller, slik at jeg kjente at vi gikk nesten litt i surr – hva er det vi driver med nå?"

De intervjuede ved skolene opplever så at de etter hvert fikk kontroll over tiltakene som kom ut av prosessen med konsulentselskapet. De sier at listen med tiltakene som kom fra prosessen med de ansatte uansett inneholdt det de ønsket å gjennomføre, eller kunne tilpasses. Koordinator Kjell ved Ask vgs sier at:

Men det vi har gjort, er jo altså – den lista vi kom fram med var jo egentlig veldig mange ting vi hadde gått rundt og tenkt på i utgangspunktet – så nå fikk vi på en måte litt sånn dytt til å få gjort en del ting, og fikk litt ekstra ressurser som gjorde at vi kunne gjøre de tingene.

Fra intervjuet med Marit ved Ask vgs finner vi samme opplevelse. Hun sier at "ut i fra den ståstedsanalysen så var det masse forskjellige tiltak, [...] som vi da kunne justere litt på – så når vi hentet noe ut fra den ståstedsanalysen, så kunne vi formulere det sånn som vi ønsket å ha det"

Mellomlederne ved Bøk vgs tar i sterkere grad kontroll over tiltakene i prosessen. Liv beskriver arbeidsprosessen slik:

jeg tror det var over 50 forskjellige tiltak, og det går det jo ikke an å forholde seg til, vi var nødt til å prioritere. Så da fikk jo personalet si sitt først hva de synes er viktigst. Vi hadde noen diskusjoner på det, også var det da prosjektgruppa sammen med ledergruppa som valgte ut til slutt og hva som – hvilke hovedområder vi skulle satse videre på

De ser på ULP som en videreføring av et prosjekt de allerede er inne i og tar med seg tiltakene derfra.

Liv sier videre at

Vi gjør det jo igjen da med hjelp av [konsulentselskapet], men da var [navn på prosjekt] såpass etablert i personalet at det er dumt å starte et helt nytt prosjekt med 50 nye tiltak, så vi har valgt å kanalisere det inn i [navn på prosjekt], så utfallet av utviklingsløypene – alle de tiltakene som kom der, de fikk vi jo styrt inn i [allerede eksisterende prosjekt].

Koordinator Torill ved Bøk vgs bekrefter dette inntrykket av at det eksisterende prosjektet ble videreført "og begynte å jobbe med ganske mange tiltak der, og så kom utviklingsløypeprosjektet. Og så har vi fortsatt med en del av de tiltakene, og så har vi kalt dem utviklingsløypeprosjektene".

4.2.3 Tavlemøter som arbeidsmetodikk

For å sikre fremdrift i ULP, presenterte konsulentselskapet en arbeidsmetodikk som innebar bruk av ukentlige tavlemøter. Tavlene skulle inneholde en oversikt over hvem som var ansvarlig og fremdrift for tiltakene. Alle ansatte på skolen kunne møte opp på møtene for å følge med på utviklingen. Ledergruppene ved skolene opplevde begge at metodikken var god og ga en oversikt i prosjektet. Samtidig sier de også at de mer eller mindre bevisst har sluttet å bruke tavlen som verktøy.

Ved Ask vgs opplever mellomlederne at tavlemøtene gjorde at de sikret fremgang i tiltakene og prosjektene. De bruker ikke tavlen lenger, men ønsker å bruke metodikken ved senere anledning. Kari ved Ask vgs sier at:

I det siste så har jeg savnet litt at utviklingsløpetiltakene har vært mer oppe og fremme – jeg skulle ønske vi kunne ha en fast agenda fortsatt – en sånn tavle [...] Nå har vi hatt en liten sånn periode uten, og det detter fort av, og da mister i alle fall jeg fokus på hvor vi skal hen, så jeg ville tviholdt litt mer på det

Ved Ask vgs sier de også at de opplevde det som utfordrende at tavlemetodikken konsulentselskapet innførte ikke var tilpasset skole. Det var lagt opp til at skolene skulle gjøre nullpunktsmålinger, pilotering av tiltak og tenke i tre-måneders blokker for gjennomføring av tiltakene. Skolen endret metodikken der de så at det trengtes og så positivt på utbytte de fikk av strukturen tavlemøtene gav.

Koordinator Kjell ved Ask vgs sier:

Tavlemøtene ble veldig ofte sånn 'det her kan vi på en måte ikke bruke på noe sånt som det'. Først skal dere begynne med punkt 1 som er problembeskrivelse, sant – men det som da skjedde var jo det typisk at det kom et punkt vi ikke forstod selv en gang – hva mener de med nullpunkt her? [...] Fordi vi likte systematikken så tok vi det positivt, [...] også vridde vi det bare om – skrev om malene litt, gjorde om tavla sånn at det ga mening for oss, så det vi egentlig i realiteten har gjort er skrelle litt av

Bøk vgs brukte også tavlen som verktøy i oppstarten av prosjektet. De så spesielt verdien av tavlen for de tiltakene hvor det var nødvendig med tett styring. Mellomleder Liv sier:

hadde vi satt opp noen milepæler for hvor langt vi skulle komme innen da og da, og fikk vi jo status på det hver 14. dag – hva som er gjort siden sist og hvor ligger vi an nå. [...] der var det jo veldig nødvendig å drive det hardt fremover fordi at det er ikke så selvgående fra elevenes side ennå, så det krevde jo veldig styring. [...] det er en fin måte for oss i ledergruppa å se status på alle prosjektene vi driver med, at vi ikke glemmer ting.

Selv om de intervjuede lederne på Bøk vgs opplever tavlen som nyttig, fortsetter de ikke med metodikken. De brukte metodikken på de tiltakene som kom frem i ULP, men har valgt å ikke videreføre metodikken. Koordinator Torill sier at: "Det var vel et bevisst valg å ikke stramme opp bruken av det – også på et tidspunkt var det noen som visket ut av tavla, og det var det"

Mellomlederne ved Bøk vgs bekrefter dette. Svein sier at "Nå er det tonet ned for å si det sånn, da, for nå begynner disse prosjektene å gå av seg selv, mer eller mindre" og får støtte av Liv "Vi har tenkt at tavlemøter kan vi ha, men fremover er ikke dette noe vi har tenkt til å ta i bruk. I dag har vi mer fokus på blant annet lesson study, gruppearbeid". De hevder at det var praktiske grunner til at tavlemetodikken ikke ble videreført. Den ene utfordringen med tavlemetodikken var at den la opp til en tidslinje og et tidsperspektiv som ikke alltid passet med tiltakene. En annen grunn til at tavlen ikke lenger ble brukt, var at tiltakene gikk inn i vanlig drift, og at det derfor ikke var nødvendig med tett styring for å få gjennomført tiltaket. *Inn i vanlig drift* forstås som at tiltaket blir ansett som at det har blitt en del av praksisen ved skolen og derfor ikke lenger trenger et satsingsprosjekt for å ivaretas. Mellomleder Svein ved Bøk vgs sier at:

Det kan være litt sånn praktiske grunner, rett og slett, at vi har [...] mange av de tingene vi jobbet med som prosjekter har blitt enten forlatt eller gått inn i vanlig drift, og da blir de fulgt opp gjennom vanlige rutiner i driften, også er det vel også at en del av de prosjektene var ikke egnet for den tidsaksen, da, som tavla la opp til, blant annet med liksom måned og tre-måneders, og det skjer så mye mellom de stopp-punktene, da, at vi synes ikke det funket så godt.

4.2.4 Opplevd støtte fra skoleeier

De intervjuede gir uttrykk for at de er fornøyde med støtten fra skoleeier i prosjektet. De opplever forståelse fra skoleeier for den utfordrende situasjonen de er i. De setter også pris på et program for utvikling av mellomledere initiert av skoleeier. Ved Bøk vgs opplever mellomlederne god støtte fra skoleeier. Mellomleder Svein sier:

Synes jo [skoleeier] er veldig på vår side, oppleves sånn – veldig støttende og heier på oss, og hvis vi ber om hjelp, så får vi det. Vi hadde jo et veldig vanskelig skoleår i [årstall] med mange voldshendelser og kaos – da fikk vi masse hjelp.

Koordinator Kjell ved Ask vgs bekrefter inntrykket og sier at "Etaten var superbra. Veldig på tilbudssiden, og lett å få tak i. Forståelsesfulle, pragmatiske"

Et av tiltakene fra skoleeier inn mot ULP var å arrangere mellomlederutdanning med fokus på coaching. Dette opplevdes som positivt av skolene. Mellomleder Bjørn ved Ask vgs sier:

[Jeg har] gjennom utviklingsløypene fått være med på mellomledersamling der vi har hatt masse øving og coaching og sånn – og det har vært veldig nyttig inn mot kanskje mest det med krysspresset man står i. Så der... jeg føler i alle fall at jeg har fått mye støtte og veiledning egentlig[...]

Det positive synet til støtte fra skoleeier kan kontrasteres med opplevelsen de har av støtte fra konsulentselskapet. Koordinator Kjell ved Ask vgs sier at

Det er jo deilig å bare få et Excel-ark, [...] Hvis du ikke forstår selv hva som står der, så blir det jo ikke så bra. Hadde de brukt én time til på å kanskje kunne veilede oss mer på bruken av det – men de forsvant veldig rett ut. Når de var ferdig med sin analyse, var de på en måte ute – da hadde de ikke flere midler til å følge oss opp

Kjell sier videre at

Og [konsulentselskapet] var jo hyggelige folk det. Det var ikke alltid så lett – altså, de forstod det i utgangspunktet ikke, når vi synes ting var vanskelig. Ikke fullt så lett å få tak i – og var litt opptatt av hvor masse tid har de fått satt av til det her. Så vi opplevde litt at vi mistet ressurs – altså, det var ikke meningen at du skulle ta så mye kontakt, da, for da løp timene.

De opplever at konsulentselskapet i for liten grad støttet ledergruppen etter at ståstedsanalysen var ferdig og tiltakslisten skulle utarbeides av skolens ledelse. Han sier videre at "Jeg synes ikke [Konsulentselskapet] egentlig egner seg for det oppdraget".

Ved Bøk vgs opplever de også manglende støtte fra [konsulentselskapet] og begrunner det med at de var blant de første skolene i prosjektet og at [konsulentselskapet] derfor ikke hadde rukket

å perfektionere metodikken sin ennå. Liv sier at "Vi var i første pulje [...]. Og de hadde jo ikke noe skoleerfaring".

Det at de to skolene opplever manglende støtte fra konsulentselskapet, kan også forklares ved lederne opplevelse av at konsulentselskapet hadde for lite kunnskap om skole og situasjonen Ask vgs og Bøk vgs var i ved utarbeidelsen av ståstedsanalysen. Opplevelsen av støtte fra skoleeier kan derfor hevdes å være delt. Mellomlederne opplever god støtte fra skoleeier, mens støtten fra konsulentselskapet bar preg av at de ikke hadde kunnskap nok om skolene og situasjonene skolene befant seg i.

4.2.5 Oppsummering

I denne delen har vi presentert funn som er med på å belyse forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever mellomlederne å arbeide i et prosjekt initiert av skoleeier og fasilitert av eksterne konsulenter. Vi finner at koordinatorene ved begge skolene er kritiske til gjennomføringen og nytten av ståstedsanalysen i det videre prosjektet. Mellomlederne hadde en tilsvarende opplevelse og hevder at konsulentselskapets manglende kunnskap om skoler med utfordrende elevmiljø, påvirket kvaliteten på ståstedsanalysen.

I arbeidet med å identifisere tiltak, opplever mellomlederne frustrasjon over prosessen og kvaliteten på tiltakene som kom ut av prosessen. De opplevde varierende kvalitet på resultatet fra prosessen med de ansatte, og at det var utfordrende å lage en god tiltaksliste. Noen av mellomlederne sier at de formulerte tiltakene slik de ville ha det, mens andre følte seg låst til tiltak de mente ikke at var hensiktsmessige.

Fra konsulentselskapet ble skolene introdusert til en arbeidsmetodikk som innebar ukentlige tavlemøter. De to skolene melder at dette var en god metodikk, men at den ikke var tilpasset skole. Ingen av skolene bruker tavlemetodikken på intervjuutidspunktet.

Mellomlederne er fornøyde med oppfølging og støtte fra skoleeier, men opplever at konsulentselskapet ikke ga dem de verktøyene de trengte for å lykkes med ledelse av prosjektet. Skoleeier initierte mellomlederutdanning med fokus på coaching, men selv om skolene er fornøyde med dette tilbudet er de frustrert over at det ble gitt noen kursing som økte ledergruppens kapasiteten på endringsledelse.

Opplevelsen av støtte fra skoleeier kan derfor hevdes å være delt. Mellomlederne opplever god støtte fra skoleeier, mens støtten fra konsulentselskapet bar preg av at de ikke hadde kunnskap nok om skolene og situasjonene skolene befant seg i.

4.3 Hvordan har mellomlederne erfart sin rolle i Utviklingsløyperprosjektet?

4.3.1 Mellomleders erfaring av å jobbe i prosjektet

De to skolene har ulike erfaringer fra arbeidet med ULP. Ask vgs hadde ved prosjektets oppstart nylig gjort store utskiftninger i ledergruppen. Bøk vgs besto derimot av en erfaren ledergruppe som allerede hadde satt i gang et lignende utviklingsprosjekt på eget initiativ noen år i forveien. Mellomlederne og koordinatorenes roller kan dermed oppleves ulikt på de to skolene. Skolene opplever også varierende grad av motstand mot prosjektet blant lærerne. Mellomlederne gir uttrykk for at hele prosjektet oppleves som hjelp og støtte fra skoleeier og dermed var et ønsket prosjekt.

4.3.1.1 Erfaringer på Ask vgs

Da prosjektet ble introdusert hadde den forholdsvis nye ledergruppen ved Ask vgs utfordringer med å finne rom til prosjektet i lærernes arbeidstidsavtaler. Koordinator Kjell ønsket å bruke lærere til å implementere tiltakene, men sier at "arbeidstidsavtalen har på en måte aldri tillatt det, da [...] du har ingen tid egentlig som gjør at vi kan gi lærere mye ansvar". Det å endre arbeidstidsavtaler har et langt tidsperspektiv, og det at de ikke hadde hatt tid til å forberede prosjektet satte begrensninger for hvordan de kunne arbeide i prosjektet.

De opplever at ULP gjorde lederrollen tydeligere og at metodikken ga ledergruppen et godt arbeidsverktøy i form av tavlemøtene. Mellomleder på Ask vgs roser tavlemetodikken slik "da har du flere sånne stoppunkt helt til du ferdigstiller det. Uten det er det veldig fort at du ikke kommer i mål". De brukte tavlen aktivt for å drive prosjektet fremover. Men når tiltakene ikke lenger er egnet til tavlemetodikken, slutter de å bruke den. Mellomleder Bjørn på Ask vgs sier:

de tiltakene jeg synes var – i starten var det mange små, og de var veldig konkrete og de var veldig lette å jobbe med. Etter hvert har vi hatt nye tiltak som ikke er like enkelt å putte inn i modellen man skal jobbe etter, som for eksempel det her med fagfornyelsen og MOOC-en. Det var flere sånne store kulturbærende tiltak som var vanskelig å sette inn i den modellen, da.

De opplever at det er vanskelig å stå ansvarlig for noen av tiltakene, og spesielt vanskelig dersom mellomleder selv ikke er enig i tiltaket. Mellomleder Bjørn ved Ask vgs fortsetter:

jeg synes har vært aller mest utfordrende å skulle stå ansvarlig for en del tiltak som jeg ikke selv eier eller har troen på. Det synes jeg var kjempevanskelig. Det var den personen som hadde veldig troen på det tiltaket, den forsvant jo – og det var jo MOOC-en, da – jeg hadde jo tro på det, men det var måten – hele prosessen med det som var veldig vanskelig og feil. Og det å skulle stå liksom ansvarlig for en sånn ting, og følte seg litt kanskje alene med den, det var [...] det var vanskelig. Da måtte jeg snakke høyt til ledergruppa mi, og være tydelig. Det er utfordrende, faktisk – det synes jeg virkelig.

Et av tiltakene som Ask vgs gjennomførte var en endring av praktisering regler på skolen. Prosjektet kom ut fra ståstedsanalysen, og den store utfordringen ved tiltaket var at for å lykkes måtte reglene praktiseres konsekvent av alle ansatte. Som en del av ULP fulgte de opp uke for uke og hadde evalueringer etter tremånedersperiodene hvor lærere og elever kunne komme med innspill. Slik skulle hele personalet involveres og tiltaket forankres. Ettersom felles praktisering av regelverket var et viktig ledd for å oppnå målet, var det en viktig lederoppgave å sikre nettopp dette. Kari ved Ask vgs sier at dette ikke alltid har vært lett:

Jeg har spilt veldig mye på at dette her er på "vi-et" [...] Likevel så er det fortsatt lærere i dag som synes det er vanskelig å forholde seg til dem. En av reglene sier at du ikke får komme inn 3 minutter etter at timen har startet, [...] For mange så oppleves det som helt i strid med deres sin... alt, egentlig – det at de nekter elever å komme inn og få læring når de vet at elever som... man bare skal gi applaus for at har klart å komme på skolen, og da skal man stenge en dør – det synes de er kjempevanskelig. Så da er det å ha samtaler med dem, og si at, være ærlig på at kanskje ikke vi heller er enige i alle rundene av alle reglene, men vi ser at det fungerer – vi ser at det er en kjempestor forbedring, og vi må prøve det ut til vi eventuelt stopper og evaluerer det på nytt.

Ask vgs mener de kan se at denne satsingen har lyktes ved at resultatet på elevundersøkelsen, en årlig nasjonal undersøkelse der elevene får si sin mening om læring og trivsel i skolen. Elevundersøkelsens indikator for "Felles regler og rutiner" har økt på skolen, og koordinator Kjell sier "det er ganske tydelig at her har det skjedd noe. Vi har gått 0,4 på 2 år. Vi har jo ingen tradisjon på å gå opp veldig masse. Vi har faktisk gått opp 0,2 i 2 år på rad. Den peker seg ut blant våre andre indekser, da". Ved å jobbe godt og strukturert med dette tiltaket, til tross for noe motstand blant de ansatte, ser mellomlederne ved Ask vgs at ULP har gitt resultater for skolen.

4.3.1.3 Erfaringer ved Bøk vgs

Bøk vgs hadde allerede startet et lignende utviklingsprosjekt og i den sammenheng også utført sin egen ståstedsanalyse da ULP ble igangsatt fra skoleeier. Informantene hadde et sterkt eierskap til det allerede igangsatte utviklingsprosjektet. Koordinator Torill sier:

Vi startet i 2016 for alvor – vi startet vel egentlig i 2015, og erfaringene med det prosjektet var jo veldig bra. Vi kom godt i gang, men så kom utviklingsløypeprosjektet inn i det sånn at vi valgte vel egentlig å integrere dem i hverandre sånn at vårt eget utviklingsprosjekt er en del av utviklingsløypeprosjektet, men i praksis så er det omvendt, for vi har integrert det i vårt eget arbeid.

De tok altså tiltakene som kom ut av prosessen med konsultentselskapet og tilpasset til det allerede eksisterende utviklingsprosjektet. De hevder at ULP ga ledergruppen mer rom til å drive pedagogisk utvikling da ULP bar med seg midler som finansierte en ny avdelingsleder. Svein på Bøk vgs beskriver

hvordan ULP har gitt et økt fokus på å drive med mer enn drift, at ledergruppen i stedet kan "sveve litt og prøver å være litt på teori og verdi-stadiet. Hva er verdiene våre? Hvordan implementerer vi det? Hvordan får vi det ut i klasserommet?".

Ledelsen opplevde ikke motstand hos personalet. Mellomleder Svein ved Bøk vgs sier om oppstarten av prosjektet: "det var jo et kjærkomment tidspunkt, da, for det er lettere å få folk med når du sier at: vi har faktisk ikke noe valg, vi er nødt til å forandre oss".

Lederne opplever en stor grad av frihet og lokal innflytelse. De opplever at de som ledergruppe har hatt autonomi til å korrigere og bytte ut tiltak. Mellomleder Liv sier at "Jeg har følt at det prosjektet her har ikke vært sånn tredd ned over hodet vårt" og sier videre at "Så lenge vi har den autonomien til å korrigere, bytte ut, også videre, som jeg har følt vi har hatt, så [...] gjerne mer utvikling, men også på våre sine premisser, ikke etaten sine".

4.3.2 Manglende evaluering underveis

Ingen av avdelingslederne sier at de har hatt planlagte stoppunkt for å evaluere arbeidsprosessen underveis i prosjektet. Med evaluering tenker vi her på om det har vært en refleksjon rundt hele ULP, ikke bare refleksjon over enkelt-tiltak underveis i prosjektet.

Vi finner i liten grad at mellomlederne og koordinatorene reflekterer og evaluerer utviklingsarbeidet på egen skole mens ULP pågår. Ved Bøk vgs sier informantene at tiltakene som er en del av ULP er blitt evaluert mens det pågår. Koordinator på Ask vgs sier dette på spørsmål om i hvilken grad de har reflektert rundt prosjektet: "Vi har bare gjort ting – bare utført."

Informantene ved Ask vgs sier de har reflektert i ledergruppen, men dette er knyttet til de enkelte prosjektene i ULP, og ikke til hvordan de som mellomledere og ledergruppe har jobbet for å lykkes. Mellomleder Kari sier at "Ja, vi har jo evaluert i ledergruppene, som hvor har vi kommet, hva kan vi gjøre mer, skal vi sette det i grønt fordi at nå er det gjort, og sånn når skal vi ta dette, nå står det og det igjen, hva skal vi prioritere".

Ved Bøk vgs sier de at de har reflektert mye men også der hovedsakelig rundt enkelttiltak og grunnleggende tanker rundt hva som er viktig på skolen, men at de ikke har evaluert arbeidsprosessen underveis for å finne ut om de er på riktig vei og hva som er suksessfaktorene for at prosjektet skal lykkes. Liv sier at:

vi har reflektert mye, men kan ikke huske at vi har skrevet utviklingsløype på veggen og så, nå skal vi reflektere og vurdere. Vi har evaluert, summert og spaltet ut tiltak, revidert og styrt. Føler at vi har gjort det, uten at vi har kalt det 'nå skal vi reflektere rundt utviklingsløypene'.

De har laget rom for refleksjon til pedagogisk arbeid en time annenhver uke, men ikke knyttet dette spesielt opp til ULP. Mellomleder Liv sier at "Jeg tror at det er motivasjon, mestring, elevrollen og

grunnleggende ferdigheter har vi reflektert masse om, som er de fire pilarene under alt da. [...] Vi har egentlig reflektert veldig mye rundt veldig mye".

Koordinator Torill sier noe av det samme, at det blir reflektert kontinuerlig, men ikke på en strukturert måte. Hun sier:

Vi har vel ikke hatt så veldig mange offisielle refleksjonsmøter for å evaluere utviklingsløypeprosjektet, da – men vi har snakket mye om det [...] kontinuerlig refleksjon, ikke sant, men vi har ikke liksom satt oss ned og skrevet et manifest om hvordan det her var

Hun sier også at slik strukturert refleksjon heller ikke var påkrevd fra skoleeier.

4.3.3 Oppsummering

I denne delen har vi presentert funn som er med på å belyse forskningsspørsmål 3: Hvordan har mellomlederne erfart sin rolle i Utviklingsløyperprosjektet. Vi har funnet at det er forskjeller mellom skolene.

Vi ser at et fellestrekk mellom de to skolene er at de ikke har gjennomført strukturert refleksjon og evaluering underveis i arbeidet. Ask vgs opplevde at prosjektet kom så brått på at de som ledere ikke fikk skapt seg handlingsrom til å gjøre noe med rammene i arbeidstidsavtalen før prosjektet var igangsatt. De opplevde også at det kunne være vanskelig å få alle ansatte med, og at dersom de selv ikke var helt enige med tiltaket havnet de i et krysspress der de vurderte det som viktigst å sikre lojalitet til tiltaket. De opplever at ULP har gitt resultater for skolen og har gitt dem mer legitimitet til å diskutere skoleutvikling med personalet. Ved Bøk vgs opplevde de erfarne skoleledere at de hadde mulighet til å tilpasse ULP til sitt eksisterende utviklingsarbeid. De opplevde stor frihet til å styre ULP på egne premisser og gir ikke uttrykk for at det var noe motstand hos de ansatte. Dette kan tyde på at de har lyktes i implementeringen av prosjektet ved skolen.

4.4 Hvordan har mellomledere erfart å arbeide med et politisert utviklingsprosjekt i medienes søkelys?

Både i forkant, ved oppstarten og underveis i ULP opplever mellomlederne at det var mye medieoppmerksomhet om situasjonen i Osloskolen. Vi finner at skoleeier og mellomlederne opplever at denne medieoppmerksomheten påvirker både utformingen og driften av prosjektet.

4.4.1 Den politiske kampen gjør at skoleeier ikke kan utforme prosjektet slik de ønsker

Flere medieoppslag rundt vold og uro på enkelte skoler i Oslo høsten 2017 bidro til et stort politisk engasjement rundt disse skolene. Koordinator på Ask vgs opplevde at de frem til ULP ble satt i gang hadde følt seg alene med utfordringene de sto i, men opplevde at utfordringene til skolen nå ble tatt

på alvor på en ny måte "det kom både liksom fra etaten og politisk hold litt sånn signal på at vi forstår at vi har en utfordring i osloskolen, og at ofte skolene i bunnen her ikke bare kan fikse det her av seg selv."

Skoleeier forteller at de allerede før ULP ble satt i gang, hadde begynt å jobbe med tiltak rettet mot disse skolene. Disse tiltakene ble satt til side som et resultat av den politiske bestillingen.

jeg jobbet med dette her før Utviklingsløypen kom, og da hadde jeg tenkt meg noe sterkere styring, og at vi egentlig burde hatt et veilederkorps, og bygd det opp på en annen måte – men vi følger jo opp de politiske styringssignalene vi får – så her ville det jo vært [...] brudd med bestillingen hvis vi gikk inn og liksom hvis vi tydelig sa at, mye sterkere styring [...] Ja, det er i alle fall min oppfatning av det.

Det at skoleeier fikk tydelige signaler om at tiltakene skulle utarbeides nedenfra på skolene, ble ikke oppfattet av koordinator på Bøk vgs, som ved oppstarten av prosjektet fryktet at ULP skulle være et prosjekt som skulle inn og styre sin skole. Hun sier:

jeg reagerte på når hun byråden gikk i medier og sa [...] at åtte skoler er satt inn i en utviklingsløype. Da følte man at her står man uten staver på ski og skulle ledes, da – for der var det noen folk som ikke hadde greie på hva de drev med.

Vi finner at skolene mener at de i liten grad hadde vært prioritert frem til ULP kom. Skoleeier sier at han allerede var i gang med tiltak rettet mot disse skolene, men ble avbrutt av at prosjektet kom. Skoleeier mener at grunnet styring fra politisk hold ble prosjektet mindre skolefaglig forankret enn de skulle ønsket.

4.4.2 Frykt påvirker driften av prosjektet

Den offentlige oppmerksomheten rundt styring i Osloskolen og ULP fortsatte mens prosjektet pågikk og påvirket driften av prosjektet. Skoleeier sier "det var jo mye sånn uro den gangen, jeg vet ikke om dere husker dette med Malkenes og alt dette her".

Skoleeier sier at konsultentselskapet ble valgt ut ifra "erfaring at de hadde gjort en veldig god jobb i [SKU-prosjektet] for ungdomsskoler i utsatte omgivelser" og at det var frykten for negativ oppmerksomhet som gjorde at prosjektet ikke fikk skolefaglig "fokus på undervisningskvalitet" med bruk av veiledere. Han sier "vi hadde skapt ganske stor uro, tror jeg, hvis det ikke sant, plutselig kommer noen eksterne inn og skal si noe om kvaliteten på undervisningen".

I vårt utvalg var det en av skolene som startet prosjektet etter medieoppslagene som oppstod som følge av reaksjoner på prosjektet ved Ulsrud vgs. Mellomlederne på denne skolen oppgir at konsulentene opplevdes som usikre og redde når de kom til deres skole. Koordinator Kjell ved Ask vgs sier om konsulentene at han "husker jeg synes de var påfallende nervøse for at alt skulle slå feil ut, og hvordan ting ble oppfattet." og forklarer det slik:

Altså jeg vet at etaten var veldig redde. [Konsulentene] var veldig redde – for de hadde tydeligvis hatt noen ubehagelige opplevelser som gjorde at de var veldig [...] ja – som gjorde at de var mer opptatt av at dette var mer lukket enn det vi synes var nødvendig, da

Videre hevder han at frykten for negativ medieoppmerksomhet hos skoleeier og konsulentselskapet førte til at mellomlederne ikke kunne gi nødvendig informasjon og materiell om prosjektet til sin egen organisasjon "Så det ble en mindre åpen prosess på grunn av det. Jeg synes det var uheldig". Han sier videre:

vi fikk ikke lov til å dele så masse på sharepoint, vi brukte jo å legge ut alt, for det var sånn her men hvis det her kommer til media, så kunne det se så feil ut for da ser ikke hele bildet, så vi må ikke legge ut, alt ble mye unntatt offentlighet da.

4.4.3 Oppsummering

Den politiske diskursen og mediebildet påvirket både ULPs utforming og drift. Mellomlederne forteller at de i forkant av prosjektet opplevde i stor grad å være overlatt til seg selv med utfordringene de hadde. Skoleeier sier på sin side at etaten var i en prosess med å utarbeide tiltak for disse skolene, men at politikerne ikke tok hensyn til dette når de satte gang ULP.

Mellomlederne forteller at de opplevde at skoleeier og konsulentselskapets frykt for negativ omtale i media begrenset prosjektet. De opplevde det også vanskelig å lede i en situasjon hvor alt de gjorde hadde stor interesse. Ikke bare fra skoleeier, men også media.

Kapittel 5

Drøfting i lys av teori

I dette kapitlet vil vi drøfte funnene våre i lys av teori. Vi har valgt å uttrykke våre hovedfunn gjennom seks påstander som kan relateres til problemstillingen. Disse påstandene er ment å gi en struktur som retter vår analyse mot mellomledernes erfaring og kombinerer vår teoretiske ramme med funnene fra forrige kapittel.

5.1 Mellomlederne opplevde å bli tilsidesatt i oppstarten av Utviklingsløypeprosjektet

5.1.1 Samspill ovenfra og nedenfra

Våre funn viser at mellomlederne kan hevdes å være kritiske til en rekke aspekter ved ULP, særlig i oppstarten. Vi har også funn som tyder på at strukturene for prosjektstyring som ble forsøkt innført av konsulentene, ikke blir videreført når konsulentene trekker seg ut. Fellesnevneren mellom de ulike informantene er deres lave eierskap til ULP over tid. Mangelen på eierskap kan være en konsekvens av ULPs utforming som et prosjekt initiert ovenfra, som ønsker å jobbe med en nedenfra-opp fremgangsmåte, og at dette vanskeliggjør mellomlederens arbeid.

For å vise samspillet mellom aktører på ulike nivåer i prosjektet, har vi laget en modell vi kaller *samspillmodellen*. Ved å undersøke hvordan ULP ble igangsatt håper vi å se hvorfor mellomlederne endte opp med opplevelsen av å ha lite eierskap til prosjektet.

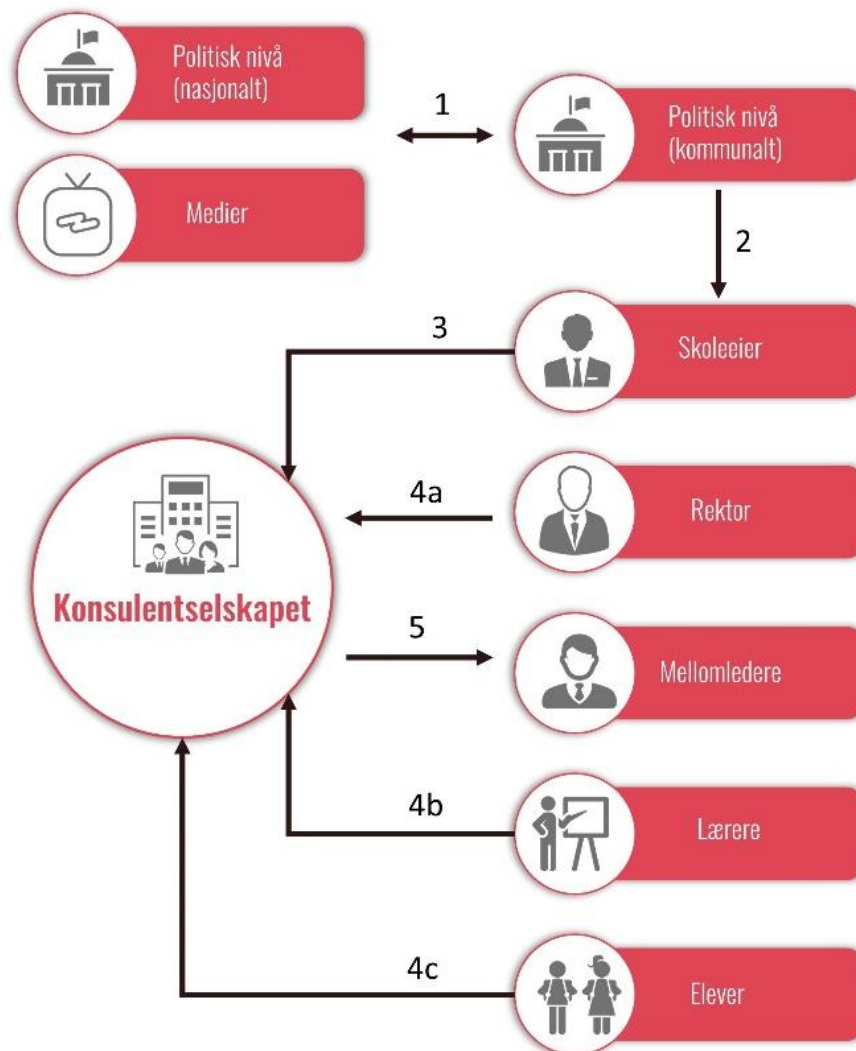
Modellen viser den opplevde strukturen i prosjektet og hvor initiativene og tiltakene til prosjektet kommer fra. Debatten i forkant av prosjektet skapte politisk vilje blant det politiske nivå til å avsette ekstra midler slik at prosjektet kunne initieres fra politisk hold til skoleeier (2) med instruks om å la skolene få styre midlene etter egne prioriteringer. Initiativet pekte mot et ønske om bedring av situasjonen ved de aktuelle skolene og skulle utføres slik at det også fremmer politiske mål.

Skoleeier valgte å engasjere et eksternt konsultentselskap for å fasilitere ståstedsanalyse og gjennomføring av prosess for identifisering av tiltak på de ulike skolene. Intensjonen var å avlaste

skolene i den innledende fasen og bidra med kompetanse. (3)

Konsulentselskapet gjennomførte deretter en prosess direkte med lærere, elever og andre ansatte, i tillegg til at de observerte ledergruppen. (4abc) Resultatet av dette arbeidet ble sammenfattet i en rapport som ble kalt ståstedsanalysen. Ståstedsanalysen skulle så danne grunnlaget for en prosess i organisasjonen for å identifisere tiltak som skulle inn i ULP. Alle skolens ansatte var involvert i denne prosessen. Tiltakene som kom ut av prosessen, ble så gitt til skolens ledelse, som fikk ansvar for å drifte prosjektet og gjennomføre tiltakene som kom ut av prosessen. (5)

Modellen viser hvordan skoleledelsen, og da først og fremst mellomlederne, ble overlatt ansvar for gjennomføring og oppfølging av prosjektet. I de neste avsnittene kommer vi til å belyse hvorfor dette kan ha vist seg å være problematisk.

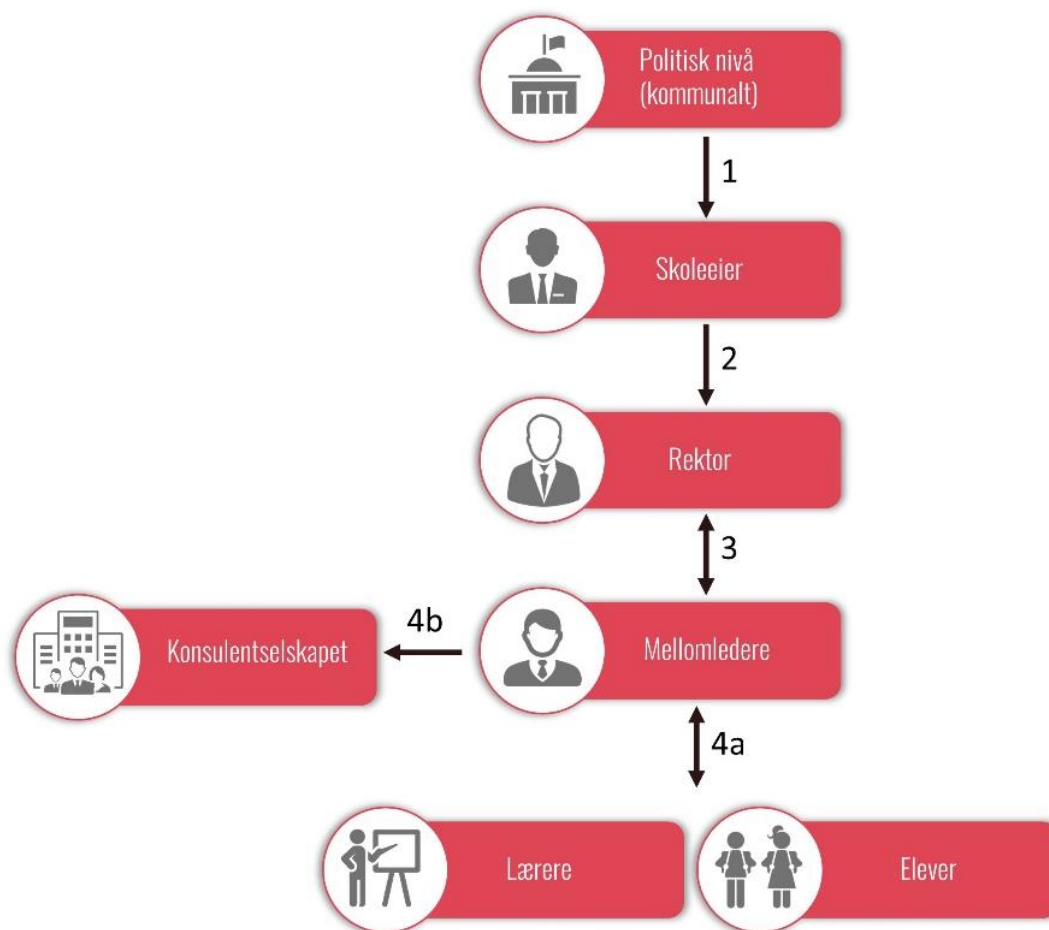


Figur 3 Samspillmodellen i Utviklingsløyperprosjektet

Modellen vi har satt opp for å forklare den første fasen av ULP kan gi et inntrykk av en tilsidesatt ledelse og at den eksterne aktøren er driver av prosjektet. Men våre funn viser at bildet er mer nyansert. Flere av informantene viste seg positive til ideen om ekstern støtte, for eksempel til analysen av egen organisasjon. Samspillsmodellen viser hvordan skoleeier i stor grad har tilsidesatt skolene i de innledende fasene av prosjektet ved å gi konsulentselskapet en aktiv rolle. Den politiske bestillingen var at skolene skulle være delaktige i en nedenfra og opp-prosess. Likevel finner vi trekk som viser til en ovenfra og ned strategi fra skoleeier i startfasen. Skoleeier sa i vårt intervju at "ideen [har] vært at man skal jobbe nedenfra og ikke ovenfra", men ved å bruke konsulentselskapet ga man blandede signaler for hvordan prosjektet skulle styres.

5.1.2 Hvordan kunne prosjektet ha blitt organisert

For å få frem hvordan et skoleutviklingsprosjekt igangsatt fra kommunalt hold kan basere seg på mellomledere som endringsagenter, har vi satt opp et konstruert alternativt samhandlingsmønster. I denne modellen forsøker vi å gi mellomlederne høy grad av eierskap til prosjektet, slik at den tar utgangspunkt i Middle-Out teorien til Nonaka og Takeuchi (Roald, 2010) hvor mellomledernivået er navet i skoleutviklingen. Modellen synliggjør et konstruert, men plausibelt, eksempel satt opp for å gi en idealisert mellomleder et handlingsrom som følger nevnte teori sine prinsipper. I den virkelige verden er man derimot først og fremst et menneske, hvor ulike omstendigheter, varierende grad av kompetanse og ledergruppens lederevne kan være faktorer som påvirker skoleomfattende prosjektarbeid.



Figur 4 Alternativ samspillmodell

I denne modellen kan byråden komme med en politisk bestilling til skoleeier. (1) Prosjektet blir oversendt til skolens ledelse ved rektor, i stedet for å involvere konsulentselskapet. Dette er også i tråd med hvordan skoleeier ønsket å gjennomføre prosjektet slik det kom frem i vårt intervju, med støtteordninger og kursing for skolene. Skoleledelsen får dermed oversendt den politiske bestillingen med eventuelle tillegg fra skoleeier (2) og kan starte arbeidet med å utforme et lokalt prosjekt. Rektor må deretter samhandle med sin ledergruppe om hvordan de skal gjennomføre prosjektet. I denne prosessen kan rektor skape frankring hos mellomlederne og bedrive kompetanseheving i ledergruppen for å kvalitetssikre gjennomføringsevnen (3). Dette kunne ha gitt rom til å utarbeide en lokal ståstedsanalyse, hvor skolens ledelse tilpasset prosjektet til egen organisasjon. Dette kunne bidratt til at mellomledernes potensiale som ressurs i skoleutviklingen ble bedre ivaretatt og de kunne tatt på seg en rolle som grenselos mellom ulike strategiske nivåer. Mellomlederne ville da kunne være endringsagenter i egen organisasjon.

Når prosjektet hadde en solid basis hos skoleledelsen, kunne mellomlederne gjennomført ståstedsanalyser med egne lærere/avdeling (4a) og tatt funnene med tilbake til ledergruppen for analyse. Således kunne konsultentselskapet muligens ha oppfylt rollen mellomlederne og koordinatorene ønsket, ved at konsultentselskapet kunne ha bidratt med analyse og metodikk tilpasset skolens behov (4b). Alternativt kunne konsultentselskapet blitt ekskludert fra modellen eller vært brukt som en ressurs på skoleeiernivå for å designe ytterligere opplæring i prosjektledelse eller lignende. Hovedforskjellen ved å la skoleledelsen bestemme grad av interaksjon med konsultentselskapet vil være at skoleledelsen selv legger føringer på konsultentselskapets arbeid, og ikke omvendt, slik det ble beskrevet av våre informanter. I neste ledd kunne de lokale tiltakene og prosjektene blitt igangsatt og fulgt opp av mellomlederne.

Hvorfor ble det ikke slik? Mulige forklaringer til hvorfor ULP utartet seg som det gjorde kan ligge i skoleeiers tanker om egen rolle (Leadership from the middle) og konsekvensene av et utviklingsprosjekt initiert ovenfra, men som forsøker en nedenfra og opp-arbeidsform. Vi vil undersøke begge forklaringsmodellene nedenfor og se hvorvidt disse også kan ha bidratt til å gi mellomlederne en lav grad av eierskap til ULP.

5.1.3 Med vane for *ovenfra ned*

Siden 2000-tallet har det vært vanlig praksis for skoleeier i Oslo kommune å ha en aktiv rolle i utviklingsarbeid og skoleforbedring. Dette anbefales også av Fullan i *Leadership from the Middle, A system strategy* (2015) som fokuserer på viktigheten av en aktiv skoleeier mellom de øverste styringsinstansene og skolene. Fullan kaller dette *ledelse fra midten*. Flere funn fra våre intervjuer tyder på at mellomlederne tidligere har opplevd at skoleeier har inntatt en ovenfra og ned-holdning til skolene, og denne tradisjonen kan ha vært medvirkende til at skoleeier fra starten av ULP ønsket å beholde en viss kontroll over prosjektet. Dette må sees i sammenhengen med skoleeiers tradisjon som pådriver for skoleutvikling med sterkt fokus på resultater. Et slikt fokus kan føre til både en indre konflikt mellom de politisk og administrative aspektene i skolens overordnede ledelse, men også i hvordan ULP manifesterer seg på skolene.

Begrepet skoleeier omfatter både det politiske nivå og den kommunale etaten, men det er det politiske nivå som til syvende og sist er det ansvarlige nivå for kvaliteten i opplæringen. Samarbeidet mellom etaten og det politiske nivå kom under press i 2017-2018, med et nytt rødgrønt byråd som ønsket endringer i hvordan skolene ble styrt på. Interne uenigheter mellom disse nivåene ser ut til å ha påvirket ULP. Fra politisk hold ønsket man en nedenfra opp-prosess, mens den kommunale etaten ser ut til å ha ønsket å bruke ovenfra ned for å drifte prosjektet og legge opp til en standardisert fremgangsmåte på skolene. Det kan derfor se ut til at man endte opp med et prosjekt som ikke hadde sterk nok struktur ovenfra som kunne sørget for å institusjonalisere de strukturene for skoleutvikling

konsulentselskapet tok med seg. Samtidig var styringen for sterk til at skolene selv tok ansvar for å skape egne strukturer for å institusjonalisere videre utvikling i egen organisasjon.

En annen konsekvens ved skoleeiers fokus på ledelse fra midten er at det kan føre til at et annet mellomledd, mellomlederne, blir marginalisert. Det er ikke slik at dette rammeverket utelukker aktive mellomledere og stenger disse ute, men det ser ut til å ha skapt en kultur for ovenfra ned prosesser som den vanligste måten å jobbe med skolene. I en verden hvor man må velge mellom karikerte og dikotomiske systemer, som beskrevet av Irgens (2016), ser man til ytterpunktene når en rekke funn på skoleutvikling peker mot midten. Det mangler et konkret perspektiv på Middle out-ledelse der mellomlederne kan påvirke utviklingsarbeidet på skolene sine. Som vi vil se nedenfor, opplevde man en lignende effekt ved å legge om til en nedenfra opp-strategi.

5.1.4 Nedenfra opp (med konsulenter på slep)

Et viktig moment i ståstedsanalysen ser ut til å ha vært ønsket om å engasjere hele skolen i arbeidet med å finne tiltak. Gjennom å starte en slik nedenfra opp-prosess ser det ut til at ULP har fått med seg en innebygd utfordring knyttet til lokal tilpasning, utforming og gjennomføring. Skoleeier igangsatte denne prosessen for å videreføre de politiske signalene om involvering og medskapelse, men kom alle med?

Mellomlederne opplevde å være koblet av fra store deler av ståstedsanalysen, og i enkelte tilfeller følte de seg marginaliserte, mens andre tenkte at analysen var fin på overflaten uten at den kunne bidra med det de trengte for å gjøre egen skole bedre. Hvorfor det ble slik, mener vi å kunne se i hvordan ULP ble igangsatt og hvordan fokuset på nedenfra og opp-styring har påvirket mellomledernes rolle i utviklingsarbeidet. I dette prosjektet har man dermed valgt en arbeidsform som ikke bruker mellomlederne til å være sentrale i arbeidet innledningsvis men forventer at de skal innta rollen senere.

Et viktig moment for å velge nedenfra-opp styring ser ut til å ha vært politisk. I kommunen har det nye rød-grønne byrådet ønsket å innføre tillitsbasert styring i Osloskolen, og ULP var en del av denne satsningen (Ruud, 2017). Ønsket ser ut til å ha kollidert med skoleeiers bruk av konsulentselskapet til å skape et prosjekt som, vi har hevdet ovenfor, i liten grad inkluderer den lokale skoleledelsen i utforming og kartlegging av skolens behov. Dette ser ut til å ha vanskeliggjort den lokale skoleledelsens rolle i videre forvaltning av arbeidet. Vi vil si mer om styring og ansvarliggjøring nedenfor, men i denne sammenhengen må det nevnes at man har tolket dette som et imperativ til å nedtone skoleledelsens bidrag innledningsvis fra skolepolitikere. Det blir dermed delt ut politiske poeng for å løse et komplekst problem med overføringer til skolens budsjett og involvering av lærerne som slagord. Skolepolitikere kan med en slik handling ha ryggen klar, ved at de har vist handlingskraft og sikret egen posisjon fra fremtidig skyld (Hood 2010).

Fordelene ved å velge en nedenfra opp-drevet prosjektmodell er derimot at man fikk mulighet til å få frem innspill spisset mot skolens konkrete utfordringer fra lærerne og elevene, slik disse gruppene vurderte dem. Dermed fikk man et friskt perspektiv før ledelsen kom på banen. En fare ved denne modellen er at på lik linje med ovenfra ned perspektivet diskutert i forrige del, mister man med denne modellen forankring og aktivisering av mellomlederne ved skolene.

5.1.5 Mellomlederne opplever liten grad av ansvarliggjøring knyttet til mål satt i prosjektet

Målet med ULP er at flere elever skal fullføre og bestå. Dette målet er satt fra politisk hold, men har i lang tid vært det viktigste målet i Osloskolen (Oslo kommune, 2020), og er derfor ikke nytt for mellomlederne. Det som er nytt med prosjektet er at tiltakene for å nå dette målet kommer fra alle ansatte på skolen, og ikke er et resultat fra en prosess styrt av ledergruppen. Det kan sees som et forsøk på en profesjonell ansvarliggjøring som muligens er et svar på det nye byrådets satsing på tillitsbasert skoleledelse.

I samspillmodellen viser vi at mellomlederne i liten grad blir inkludert i prosjektets oppstartsfasen, og at det først er etter at forslag til tiltak er sendt inn, at mellomlederne tar over den daglige driften av ULP. Mellomlederne er altså satt til å lede et utviklingsprosjekt de selv ikke har initiert, samtidig som de skal stå ansvarlige overfor skoleeier for å sikre at prosjektet i størst mulig grad lykkes. Dette gjør at mellomlederne blir ansvarlige for tiltak de selv ikke har vært opphav eller føler eierskap til, samt at de må jobbe med disse i et hierarkisk ansvarssystem gjennom styringsdialogen med skoleeier.

Felles for våre informanter er at de fikk ståstedsanalyser fra konsultentselskapet som inneholdt mange tiltak, men som ifølge dem også var lite treffende, gjennomførbare eller i tråd med satsinger de hadde identifisert som nødvendige for skolen. Skolene forholdt seg ulikt til disse rapportene, og det var ulikt hvor mye de enkelte mellomlederne skapte seg handlingsrom til å utøve ledelse. Dermed fikk ULP preg av et av de vanligste problemene ved nedenfra opp-prosesser, som er utvikling av ulik kvalitet mellom skolene. Der hvor mellomlederne slutter opp om ULP, er det nettopp disse tilpasningene som virker avgjørende. Hvordan prosjektet fikk ulik kvalitet kan eksemplifiseres ved å se på hvordan skolene forholdt seg til tiltaksforslagene. Bøk vgs setter alle tiltakene i regi av et eksisterende utviklingsprosjekt. Ask vgs bruker ULP som et springbrett til å føre en mer åpen dialog om hva ledelse er på sin skole, men finner det utfordrende å tallfeste mål for mange av tiltakene som blir foreslått fra ståstedsanalysen. Dette samsvarer også med særpregene til ledelsene ved disse skolene. Bøk vgs fremstår som den ledergruppen med mest erfaring og lengst fartstid ved sin skole og dermed også er de lederne som tar mest regi over prosjektet. Ledergruppen ved Ask vgs har derimot kortere erfaring som skoleledere eller med å lede egen skole, og dette ser ut til å vises i hvordan de tilnærmet seg ståstedsanalysen.

5.1.6 Mellomleder ofret på hurtighetens alter

En mulig årsak til den valgte organiseringen av prosjektet, hvor man i en viss grad omgår mellomledernivået, kan forklares med at involveringen av eksterne konsulenter medførte en stram fremdriftsplan for gjennomføringen av prosjektet på hver skole. Effektivitetskravet medførte et behov for en organisering av prosjektet hvor det var ønsket å raskt komme til saken - og basere ståstedsanalysen på en prosess med de ansatte. Det var ikke tid og ressurser til å bygge kapasitet og videreutvikle prosjektet hos ledelsen. Ved å få en sterkere involvering av lærerne kan man også raskere ha fått etablert handlingsbehovet i organisasjonen. Det var som nevnt en opplevelse av akutte problemer på skolene, som mellomleder Svein på Bøk vgs sier "Vi hadde jo et veldig vanskelig skoleår [...] med mange voldshendelser og kaos". I denne sammenhengen ser det ut til at ULPs politiske føringer om å være et nedenfra opp-prosjekt ble videreført ved at man la definisjonsansvaret for skolens behov til lærerne, og utelot mellomlederne i denne delen av prosessen.

Konsulentselskapet bidro med få lederverktøy som var til nytte for våre informanter. Dette ser vi for eksempel i valg av metodikk for prosjektstyring. Det manglende lederperspektivet kan være resultat av at konsulentselskapet hadde fått avsatt for lite tid. Skoleeier hadde engasjert konsulentselskapet til et spesifikt formål for å komme raskt i gang og bistå i arbeidet med ståstedsanalysen. Med andre ord var det en forventning om leveranse kort tid etter bestilling, og dermed oppsto et behov for konsulentselskapet å komme raskt til saken. Hastverket kan være et medvirkende aspekt til at mellomlederne opplevde sin rolle i prosjektet som beskrevet i samspillmodellen. Dette er synlig ved at kartleggingsprosessen gikk i gang før skoleledelsen var involvert, til tross for at det er mye som tyder på at spesielt mellomlederne har en viktig rolle i at skoleutviklingsarbeidet skal lykkes.

Skoleeier var klar på at det var ønskelig med flere kapasitetsbyggende tiltak rettet mot de skolene som deltok i ULP. Skoleeier kommenterte sine ønsker for en ideell utforming av ULP slik: "skal du løfte [en skole], så må du gå inn og tenke at 'Her må vi støtte skolen mye tettere – her må man jobbe med et lag rundt skolen sammen med ledelsen, og må du bygge kapasitet'." Skoleeier hadde dermed både erfaring med lignende prosjekter (Stiberg-Jamt et al., 2017) og et ønske om å hjelpe skolene med sin situasjon, men denne kompetansen ble ikke brukt. En slik kompetanse kunne vært nyttig dersom ULP ble satt i gang med et tydeligere ovenfra og ned perspektiv. I et slikt tilfelle kunne utviklingsarbeidet tatt utgangspunkt i slike erfaringer mer eksplisitt enn hva som ser ut til å være tilfellet i våre funn. Begge behovene kunne blitt ivaretatt ved å innta en middle out-strategi hvor mellomlederne kunne ledet en prosess med sine lærere basert på det kunnskapsgrunnlaget kommunen allerede hadde om storbyutfordringer.

5.1.7 Oppsummering

Våre funn viser at mellomleder føler seg tilsidesatt i prosjektstyringen og at ønsket om at endringen skulle komme nedenfra og opp ble vektet tyngre enn mellomleders rolle i skoleutviklingsarbeid. Situasjonen på skolene var så prekær at handlingstiltakene hastet, spesielt fra politisk hold. Når det er lite tid til planlegging av prosjektet, er det også lite tid til refleksjon rundt prosjektets faser. Her har ideen om nedenfra og opp vært så dominerende at det ikke har vært rom til å spørre seg hvordan prosjektet skal sikre at mellomleder er rustet til å gjennomføre prosjektet slik det er tenkt.

5.2 Mellomlederne opplevde at offentlig diskurs påvirket utforming av prosjektet

Hendelsene høsten 2017 og oppstarten av ULP vinteren 2018 var preget av et stort mediepress. Voldshendelser og utrygge skoler førte til at situasjonen ved skolene ble løftet frem i mediene, og emner som fritt skolevalg og skolefinansiering ble debattert. Samtidig som ULP startet opp utviklet mediepresset seg til en storm hvor det var en økende kritikk av det som ble betegnet som Utdanningsetaten i Oslo sitt styringsregime av skolene. Når Malkenes-saken eksploderte våren 2018, ble debatten løftet til et nytt nivå av emosjoner, intensitet og meningsbryting. Mediedekningen endret seg i denne delen av diskursen til en kamp om yringsfrihetsbegrepet og lærers posisjon i utdanningssystemet. Det var en blanding av profesjonskamp, misnøye med målstyring og kommunens politiske prioriteringer for skolen. Direktøren for Utdanningsetaten ble bedt om å gå, og en lærer fikk Fritt Ords Honnør-pris. Meningsbærerne som ønsket en endring i Osloskolen, hadde medvind i seilene. Det var i dette klimaet ULP ble igangsatt, og ikke overraskende ser det ut til å ha påvirket satsingen.

5.2.1 Ledelsesangst i møte med radikaliserede lærere?

Det er mulig å si at medieoppslagene og dekningen høsten 2017 førte med seg en generell bevissthet om at det eksisterte skoler i Oslo som hadde behov for hjelp til å løse de vanskelige situasjonene de befant seg i. Debatten våren 2018 bidro til å skape en mer konfronterende mellom lærere og skolemyndighetene stemning ved enkelte skoler. Skoleeier delte sin opplevelse av dette i intervjuet:

vi opplevde at vi måtte være forsiktige, ikke sant, fordi at [...] Så – men det stormet jo, som du sa – jeg var jo på [en videregående skole] og hadde innlegg der, husker jeg, om ståstedsanalyse – der satt [en lærer] og skrev, også var det ut i avisen før vi hadde forlatt møte, så det var en veldig spesiell kontekst.
(Skoleeier)

Mellomledernes erfaring med dette klimaet varierte noe ut fra når de kom i gang med ULP. Bøk vgs var tidlig ute, mens Ask vgs var i en senere pulje hvor det var mer medieoppmerksomhet rundt

prosjektet. Noe av medieoppmerksomheten dreide seg om nettopp ståstedsanalysen og konsulentselskapet sin troverdighet i analysearbeidet, noe vi fikk bekreftet gjennom intervjuene med mellomlederne ved skolene. Ved Ask vgs ble konsulentselskapet oppfattet som mer nølende og usikre på egen autoritet enn ved Bøk vgs.

Mellomlederne merket først og fremst denne usikkerheten hos konsulentene ved at egen organisasjon ikke så ut til å bli nok utfordret eller grundigere analysert. Koordinator ved Ask vgs påpekte for eksempel at hele prosessen var mer lukket enn hva som var nødvendig

Proessen på [en annen skole] blant annet, påpekte absolutt hvordan etaten [og konsulentselskapet] tenkte når de kom til oss. Vi kjente oss ikke igjen i de utfordringene. Så det ble en mindre åpen prosess på grunn av det. Jeg synes det var uheldig.

Mellomlederne var samstemte om at de eksterne konsulentene burde bidra med analyseferdigheter på skolene, slik at de kunne få ny innsikt om egen organisasjon og få et løft i eget arbeid med skoleutvikling. Dette forventningen ser ikke ut til å ha blitt møtt, noe som kan skyldes det vi tolker å være en berøringsangst hos konsulentene.

I intervjuene trekker flere frem at det som kan beskrives som konsulentselskapets frykt for å havne i mediernes søkelys, kan ha påvirket prosjektet. Kritikken retter seg mot det som beskrives som manglende kjennskap til skole. Det kan se ut til at ønsket om å ikke bli involvert i medieoppstyret knyttet til prosjektet, kan ha ført til at konsulentene kan ha vært mer reserverte enn hva mellomlederne ønsket seg. Selv om det er noe ulik opplevelse av ståstedsanalysen hos de to skolene, kan det se ut som at analysen hadde et uforløst potensiale som ble begrenset av konsulentselskapets valg av en mer lukket prosess. Denne prosessen utfordret i liten grad lærernes praksis ifølge mellomlederne.

For oss ser det ut til at frykten for å havne i mediernes søkelys, la lokk på arbeidsprosessen for å hindre at deler av den kom ut i mediene og kan ha ført til at ståstedsanalysen ble grunnere og mindre relevant for mellomlederne. Dette kan ha bidratt til å gi mellomlederne en utfordring ved at de må være grenseloser mellom konsulentselskapets ståstedsanalyse og videre arbeid med skoleutvikling slik det er beskrevet i 5.1.3. De får ikke bli endringsagenter med ansvar for utvikling av ULP på egen avdeling. Riktignok er det noen nyanser mellom de ulike ledernes handlingsrom, men flere av våre informanter forblir forholdsvis passive utførere av ståstedsanalysen som grenseloser mellom ståstedsanalysen samlet av konsulentselskapet og utviklingsarbeidet ved skolen.

5.2.2 Svarteper i Osloskolen

Hvordan ender offentlige organisasjoner opp i slike situasjoner? En mulig forklaring kan vi finne i Christopher Hoods *The Blame Game: Spin, Bureaucracy, and Self-Preservation in Government*. Hood

(2010) skriver i boken hvordan aktører i offentlig sektor vil forsøke å unngå skyld og ansvar. Samtidig har mediene en påvirkningskraft når betente saker som kommer frem i offentligheten og genererer ytterligere reaksjoner i den offentlige diskursen.

I intervjuet med skoleeier ser vi også at den offentlige interessen rundt de aktuelle skolene var langt fremme i bevisstheten under oppstartsfasen av prosjektet. Valget om å la et eksternt konsultentselskap fasilitere ULP, kan være en bevisst strategi for å delegere ansvar og oppmerksomhet knyttet til potensielt kontroversielle tiltak, som en slags *lynaveleder*. Dette ser ut til å være et eksempel på Hoods *ansvarsflytting-strategi*, hvor man forsøker å bruke innviklede organisasjonsformer i et prosjekt for å flytte ansvaret over på en ekstern part. Når skolemyndighetene i kommunen får instruks av politikerne til å igangsette et utviklingsprosjekt på kort varsel, ser det ut til at de har tatt steg for å sikre sin egen rygg ved å bruke konsultentselskapet. Ved å delegere fasiliteringen av et mulig kontroversielt prosjekt til en ekstern part, sikrer man samtidig begrenset innsyn fordi det nå er en kommersiell avtale. Dersom noe kontroversielt skjer underveis, eller resultatene uteblir, kan man da peke på de eksterne konsulentene. Dermed er ansvar for eventuelle problemer delt, skrytemuligheten for gode resultater bevart og man tenker seg at skolemyndighetene i kommunen har beskyttet seg fra politikernes siste påfunn.

Redselen for å tiltrekke seg negativ offentlig interesse påvirket også hvordan de innleide konsulentene utførte sitt oppdrag. I våre intervjuer ser vi hvordan mellomlederne opplever konsultentselskapet som redde for å ha egne meninger. De fremstiller seg kun som fasilitatorer, som hadde med seg en metodikk som alle skolene fulgte i starten av prosjektet. Fokuset skulle kun være på å hente innspill fra skolene, og da først og fremst fra grunnplanet, nemlig lærere og elever. Dette kan tolkes som en bevisst strategi for å delegere ansvaret for tiltakene, og dermed for resultatene, til et annet nivå og en videreføring av strategien for ansvarsflytting diskutert ovenfor. Riktignok var det noe ulikhet mellom hvordan konsultentselskapet fremstod ved de ulike skolene, hvor en prosjektleder bemerket "Ja, det var vel noen paralleller på enkelte andre skoler som dere kjenner til. Prosessen på [en annen skole], blant annet, påvirket absolutt hvordan etaten, [konsultentselskapet] tenkte når de kom til oss." (Kjell, Ask vgs).

Dette kan tyde på at konsultentselskapet forsøkte å bruke en fremgangsmåte som kan minne om Hoods *presentasjonsstrategi*, nemlig ved at de forsøker å fremstå annerledes, og i en form som ikke fører til kritikk, etter negative tilbakemeldinger eller pushback på en skole. Dette var den samme skolen hvor skoleeier opplevde at referat fra møtene var ute i mediene før det var ferdig, og man følte på kroppen at det var sterk medieinteresse knyttet til saken. Det Elstad (2008) beskriver som *naming* and *shaming* i mediene ser ut til å ha truffet skoleeier og konsultentselskapet i denne sammenhengen. Det er nærliggende å tenke at dette er noe man har forsøkt å justere for i prosjektet, blant annet ved å innta en mer defensiv og passiv rolle under innsamling av data i ståstedsanalysen.

En annen tolking av det vi ser kan være resultatet av et genuint ønske fra Utdanningsetaten om å hente frem forslag til tiltak fra hele organisasjonen og å forankre tiltakene som skulle settes i gang hos lærerne. Hood (2010) viser at et vanlig mønster i spillet innad i organisasjoner for å unngå å ta ansvar for resultater, er at toppledelsen inngår en allianse med de på *grunnplanet* mot det de oppfatter som obstruksjon eller motstand fra midten av organisasjonen. På samme måte kan grunnplanet gå over hodene på sine ledere og gå direkte til toppledelsen. I vår case kan dette være skolepolitikerne som forsøker å finne løsninger uten å involvere skoleadministrasjonen og skape en direkte linje mellom seg selv og lærerne. Dette ser derfor ut til å ha vært et ledd for å forbigå dette nivået i Oslo. Våre informanter opplevde for eksempel ikke at de ble presset inn i ULP, men at de ble mottagere av et innledende arbeid og blir overlatt til eget arbeid når koordinator fra skoleeier forsvinner fra prosjektet. Slik at de føler seg overlatt til å utføre egne tiltak med minimal oppfølging. De fremstår bevisste på spillet og at ULP er et resultat av mediepress, men opplevde ingen videre negative assosiasjoner knyttet til oppstarten.

Teorien til Hood gir oss også en mulighet til å se hvordan politikere som involverte seg i saken forsøker å unngå skyld knyttet til ULP. Det er et preg av *systemisk sikring* for skyld hvor alle sikrer seg mest mulig, og oppfølging av prosjektet blir delegert nedover så langt det lar seg gjøre. Ser man saken gjennom Hood sine briller, kan den se slik ut: Politikere godkjenner et begrenset prosjekt med friske midler som skoleadministrasjonen skal utføre. Disse delegerer det derimot ut til en tredjepart, konsultantselskapet, og skolens ledelse. Dermed har både politikere og skolebyråkrater fulgt opp saken og kan fremstå handlingsdyktige i mediene, mens det er andre som blir sittende igjen med gjennomføringsansvaret og kan ilegges skyld hvis det ikke går bra.

De enkelte skolene ser derimot ikke ut til å bli påvirket av mediedekningen rundt prosjektet. Det ser ut til at vridningen av saken til å handle om styring i osloskolen var vellykket. Når lærerrollen, skolevalg og ytringsfrihet blir overskriftene har ikke skoleadministrasjonen argumenter som kan flytte dette fokuset bort fra dem. De blir sittende med svarteper i skyldspillet og må reagere deretter. Det er sågar Utdanningsetaten i Oslo som ender opp med å bli *named and shamed* i media, og handler på en ukarakteristisk måte som en følge av dette. Mediebildet gjør at de må endre sin praksis som aktiv skoleeier med høy grad av egenrådighet til å følge politikernes og diskursens ønsker for prosjektet. Når øverste leder i skoleadministrasjonen blir bedt om å trekke seg, har skyldspørsmålet fått sitt endelige svar.

5.2.3 Oppsummering

Oppstarten av ULP ser ut til å ha et preg av berøringsangst hos skoleeier og det innleide konsultantselskapet. Dette ser ut til å henge sammen med den offentlige diskursen som var gjeldende vinteren og våren 2018, hvor det ble markert motstand mot det gjeldende styringsregimet i Osloskolen

og situasjonen ved skolene med storbyutfordringer. Dette er et todelt fenomen; på den ene siden har man det offentlige skyldspillet mellom utdanningsetaten, politikere og skolene for hvorfor man har havnet i denne situasjonen, og på den andre siden et utviklingsarbeid som skal igangsettes for å møte reelle utfordringer. Mellomlederne opplevde utfordringer som en følge av dette, først og fremst ved at analysen til konsulentselskapet ikke utfordret egen organisasjon tilstrekkelig.

5.3 Ledergruppens erfaring og organisasjonens kriseforståelse påvirker mellomledernes opplevelse av prosjektet

5.3.1 Ulik erfaring og krisestemning ved Ask og Bøk vgs

Mellomlederne vi har intervjuet opplevde ulik grad av kontroll i ULP og opplevelse av krise på egen skole. Dette kan forklares ved å se på gjennomføringen av ULP på de to skolene. Bøk vgs tok tidlig styring i ULP og gjorde det til sitt eget. De opplevde stor grad av autonomi og tok tidlig styring over tiltakslisten og tilpasset den til tidligere definerte behov. Ask vgs på sin side uttrykte noe frustrasjon og sa at tiltakene som kom fra prosessene måtte tilpasses for å være nyttige i deres utviklingsarbeid. De fulgte konsulentselskapet i mye større grad, men også her ble det gjort tilpasninger for egen skole.

I forkant av oppstarten til ULP var det også en ulik kriseforståelse ved skolene. Selv om begge skolene hadde en opplevelse av krise fordi det var store utfordringer med elev- og læringsmiljø, kan likevel krisefølelsen hevdes å være ulik. Ved Bøk vgs har det vært spesielt store miljøutfordringer og de intervjuede sier at alle skjønnte at noe måtte gjøres. Ask vgs har også hatt noen utfordringer i elevmiljø, men ikke i et like stort omfang og medieoppmerksomhet knyttet til utfordringene. Det var dermed ikke en like stor kriseforståelse. Jacobsen og Thorsvik (1997) trekker frem det at det er skapt en følelse av krisestemning som et viktig trekk ved endringsledelse som lykkes. Mellomlederne ved Ask og Bøk vgs har derfor hatt et noe ulikt utgangspunkt for endringsarbeidet med egen organisasjon.

Vi ser altså forskjeller mellom skolenes kriseopplevelse og ledergruppens erfaring. Våre funn viser at de to skolene har ulike nivåer av erfaring i ledergruppene. Ask vgs hadde ganske nylig skiftet ut store deler av sin ledergruppe, mens Bøk vgs har en ledergruppe hvor flere av mellomlederne har sittet i samme stilling i mange år. Forskjellen i erfaring kan brukes som en forklaringsnøkkel på hvordan prosjektet manifesterer seg på de to skolene. Det kan tenkes at mellomlederne med lengre erfaring kjenner organisasjonen og dens behov bedre enn mellomledere med kort erfaring, og at de dermed har større gjennomslagskraft i sin ledelse ved sin skole.

5.3.2 Behov for og motstand mot varig endring

For at en endring i organisasjonen skal lykkes, trekker Jacobsen og Thorsvik (1997) spesielt frem to forhold ved endringsagentene; det må skapes et opplevd behov for endring i organisasjonen,

og endringsagentene må være forberedt på å håndtere den motstand som ofte oppstår når en organisasjon skal endres.

Det er en felles faktor for skolene at det er et opplevde behov for endring i organisasjonen. Fellesnevnerne ved skolene i prosjektet er at de har mange elever med lave karakterer fra grunnskolen, noe som igjen gir utfordringer i elevmiljøet og gir lav fullført og bestått-prosent for elevene på skolen. Ståstedsanalysen konsulentene gjennomførte på hver enkelt skole var også viktig for å kommunisere og forankre behovet for endring i hver enkelt organisasjon. Vi kan derfor hevde at det er et opplevd behov for endring på skolene.

At ledergruppen må være forberedt på motstand som oppstår i en endringsprosess, er den andre faktoren som Jacobsen og Thorsvik trekker frem. Erfaring kan kanskje gi en slik forberedelse på motstand, og erfaringen kan hevdes å være ulik på skolene fordi ledergruppen med kort erfaring på skolene ikke nødvendigvis hadde samme dybdekunnskap og erfaring med endring om organisasjonen som det ledergruppen med lang erfaring hadde.

Ved skolene vi har undersøkt ser vi at den ledergruppen som i størst grad føler at de har kontroll på prosjektet, er den som har de mest erfarne mellomlederne. Dette funnet trenger ikke å bety at det er noen automatikk i at det lønner seg å ha en erfaren ledergruppe for å gjennomføre endringer, men det kan være en indikasjon på at erfaring og kontekstspesifikk kunnskap som mellomleder har bygget opp i sitt virke, er nødvendig for å få til endringer.

Møller og Ottesen (2011) skriver "Det er primært den erfaringsbaserte kunnskapen som er viktig, men også personlige og mellommenneskelige kunnskaper teller med for å utøve ledelse på en kvalifisert måte". Den erfaringsbaserte kunnskapen kan skilles mellom erfaring som skoleleder og den mer spesifikke erfaringen med å lede en konkret skole. Ledergruppen ved Ask vgs hadde en blanding av ferske og erfarne skoleledere, men en overvekt av ledere uten erfaring med å lede denne skolen. Den kontekstuelle kunnskapen om Ask vgs er dermed et punkt hvor mellomlederne skiller seg fra Bøk vgs. Mellomlederne ved Ask vgs ser muligens derfor ut til å ha inntatt en noe mer passiv rolle enn mellomlederne ved Bøk vgs, noe som kan skyldes at sistnevnte har mer kontekstuell kunnskap om egen organisasjon.

5.3.3 Oppsummering

Vi har sett at ledergruppens erfaring og organisasjonens opplevelse av krise kan ha vært noe av forklaringen til mellomledernes opplevelse av kontroll i prosjektet. En mulig forklaring på våre funn er at pakken fra konsultentselskapet var lik for alle de involverte skolene, og at konsultentselskapet ikke tok høyde for skolenes egenart og situasjon. Det var heller ikke tatt høyde for tidligere erfaringer eller unike kvaliteter som ledergruppen hadde. Manglende tilpasning gjør at ledergruppens erfaringer og den unike situasjonen på hver skole gjør at prosjektet utspiller seg ulikt på skolene.

5.4 Mellomlederne opplevde lite storbykompetanse i

Utviklingsløypeprosjektet

I kontekstbeskrivelsen gjorde vi et poeng av at storbykolene har et eget preg som skiller de fra den jevne videregående skole i Norge. Et kjennetegn ved disse skolene er at minoritetsungdom er majoriteten i elevmassen. I tillegg har det blitt en opphoping av elever med lave inntakspoeng og en rekke sosiale utfordringer knyttet til atferd som preger skolemiljøet.

[...] grunnen til at jeg har vært i London og Amsterdam med disse skolene, er jo for å bevise at 'Jo, noen får det til'. [...] ta mellomlederrollen på en skole i [bydel i Amsterdam] – som er et veldig utsatt område... de er ekstreme på den pedagogiske ledelsen, ekstreme på progresjon... så ikke sant, det er den kultur jeg tror vi må få inn i hele kollegiet. At mellomleder ansvarliggjør mer for utviklingen av god praksis for oppfølging, og at lærerne i enda større grad må utvikle en storbykompetanse (Skoleeier).

Lignende tanker gjør seg også gjeldende i skolene: "Fordi at vi ser at våre elever trenger dannelse, og ikke bare utdanning [...] vi har et stort dannelsesprosjekt som skole" (Liv ved Bøk vgs). Disse to sitatene er eksempler på hvordan skoleeier og skolene er bevisste på at de må gjøre noe for sine elevgrupper og at disse er i en særskilt situasjon hvor skolen skal spille en viktig rolle i å utligne forskjellene. Skoleeier har et mer overordnet syn på hvordan man burde gripe fatt i utfordringen, mens mellomlederne forholder seg mer til den generelle læreplanen og skolens samfunnsoppdrag for å begrunne sine tiltak. Skolebyråden i Oslo var også en pådriver for at man skulle se til New York og London for hvordan de hadde løst lignende utfordringer (Fladberg 2017b).

5.4.1 Er storbykompetanse et kjent begrep?

Tidligere har vi pekt på ULP som et nedenfra og opp-prosjekt. Dette ser ut til å ha fjernet intensjonen om å utvikle skolene slik politikerne profilerte i mediene, samt skoleeiers visjon om kvalitetsheving i klasserommet og storbykompetanse. Få av våre informanter kunne vise til tiltak som kunne bidra med økt kompetanse for å jobbe med ungdom på skoler med storbyutfordringer. Det ble i større grad en rekke ulike tiltak med mange ulike interesser og overbevisninger som skulle imøtekommes, like sprikende og mangfoldige som et lærerkollegium kan være. Begge skolene kunne vise til tiltak som imøtekomme elevgruppens behov, som dannelsesreiser og samarbeid om regler for bedring av atferd. Bøk vgs var noe mer eksplisitte og hadde allerede satt i gang et prosjekt for å imøtekomme utfordringene ved sin skole. De tilpasset tiltaksforslagene fra ståstedsanalysen til det eksisterende prosjektet. Riktignok var ikke deres prosjekt eksplisitt knyttet til tankegodset som byråden og skoleeier trakk frem, men det tok utgangspunkt i pedagogiske behov for elevgruppen og hvordan imøtekomme storbyutfordringer.

Det er plausibelt å anta at en nedenfra og opp-strategi kunne bidratt med mer fokus på storbyutfordringer i ULP. Både lærerne og mellomlederne var førstehåndskilder til problematikken og med en erfaringsbasert tilnærming til elevmassen var det ikke utenkelig at forslag rettet mot storbyutfordringer kunne blitt lansert. De var i en god posisjon til å kartlegge hva egen elevmasse trenger for å lykkes på skolen, men det kan se ut som at de ikke klarte å løfte blikket og ta inn tidligere forskning fra fagfeltet. Mellomlederne vi intervjuet var fornøyde med at det var et økt fokus på skolene hvor elever har lave inntakspoeng, men var lite bevisste på storbytenkning slik det blir presentert i mediene av politikerne, referert av skoleeier, eller beskrevet i forskningslitteraturen av bl.a. Fullan og Boyle (2014). Mellomlederne har fortsatt et slags storbyfokus, men dette er mindre teoretisk og mer praktisk erfaringsbasert. En slik tilnærming krever visse ferdigheter på skolene, og mangelen på denne kunnskapen gjør at skolene ikke kommer frem til de tiltakene som skoleeier ønsket seg. Fordi det ikke er en helhetlig storbysatsing ved skolene, blir det en samling av mindre tiltak som ikke forenes i en større strategi, som for eksempel regler for atferd og elevaktiviteter.

Ut fra datamaterialet vårt får vi ikke utforsket dette videre. Våre informanter var mer opptatt av å beskrive fenomener knyttet til prosjektarbeidet og egen opplevelse av sitt arbeid. ULP var på mange måter et selvstendig fenomen på skolene. Videre diskusjon vil i beste fall være å trekke slutninger på fravær av bevis eller datagrunnlag, noe vi ikke ønsker å gjøre her. Samtidig slår det oss at dette er en mulig translasjonsutfordring, hvor ideer fra en annen organisasjon har blitt forsøkt overført uten nødvendig tilpasning (Røvik 2007; 2014). Skolene forsøker hverken å reprodusere erfaringer fra andre storbyer, eller trekke fra eller legge til elementer fra disse (f.eks. Amsterdamskolen). Siden skoleeier gir uttrykk for å være opptatt av storbykompetanse, men våre informanter på sin side ikke har en bevissthet rundt denne kompetansen, kan det se ut til at det ligger et behov for å oversette dette konseptuelle rammeverket til en kontekst skolene kan forholde seg til. Å utforske translasjonen av dette, ligger derimot også utenfor rammene til denne studien.

5.4.2 Et byproblem blir et skoleproblem

En annen side av den erfaringsbaserte tilnærmingen er at ULP tar storbyproblematikken ned fra å være et byproblem og gjør den til et skoleproblem. Man ser ut til å miste helhetsbildet og gå seg bort i en skog av pedagogiske og sosiale tiltak på skolene vi har besøkt. En viktig komponent av storbytenkning er at skolene skal bidra til å utligne elevers manglende sosiale og kulturelle kapital, og bygge motstandsdyktighet for å møte utfordringene som kommer med lav sosioøkonomisk bakgrunn og høy grad av heterogenitet. Motstandsdyktighet er i denne konteksten en oversettelse av begrepet resiliens (resilience) hentet fra sosialpsykologi. Psykologiforeningen definerer det slik: "Personer med mye motstandsdyktighet klarer å bruke ressursene som finnes rundt seg" (Frank, 2017).

Å møte behovene til ungdom på skoler med storbyutfordringer krever at man ruster egen organisasjon til å skape en praksis som sørger for høy kvalitet i klasserommet. Eksempelene det vises til for å gjøre dette var London, Toronto og New York samt SKU/Groruddalsatsningen, og felles for disse var deres fokus på partnerskap mellom foresatte, andre relevante organisasjoner og skolene, samt å utfordre og støtte lærerne i å utvikle en ny praksis som møter elevene (Fullan & Boyle, 2014; Stiberg-Jamt et al., 2017). Ut fra mellomledernes erfaringer kan vi ikke se at de har jobbet i retning av noe som passer denne beskrivelsen. Deres arbeid har for det meste vært erfaringsbasert og rettet mot behovene internt på egen skole, som beskrevet tidligere. Enkelte tok i bruk deler av metodikken med å støtte og utfordre, men det fremstår som handlinger uten tilknytning til Big City School Reform og har mer med de personlige egenskapene til den enkelte mellomleder å gjøre.

Det kan se ut som konsultentselskapet har påvirket ULPs kvalitet og intensjon. Ved å bruke aktører som mangler bevissthet på kjerneproblematikken, men har en ren prosess-tilnærming, får man ikke bevart fokuset på storbyutfordringer og hvordan bruke internasjonale erfaringer til å møte disse. Konsulentene legger ikke dette til grunn for sitt arbeid med lærere og elever under ståstedsanalysen. Siden ståstedsanalysen er i kjernen av ULP, sprer denne unnlåtelsen seg videre i prosjektet. Ståstedsanalysene som mellomlederne får til grunnlag for videre arbeid med ULP, styrer dermed prosjektet i andre retninger enn den intenderte fra skoleeier. Ettersom vi ikke gjennomfører en dokumentanalyse, er innholdet i ståstedsanalysene ligger derimot utenfor denne oppgavens ramme å undersøke videre.

5.4.3 Kunnskaps- og historieløst

Oslo kommune har erfaring fra det siste tiåret med satsinger som skulle bedre situasjonen til utsatte områder i byen. Først hadde kommunen en egen Groruddalsatsning som ble etterfulgt av SKU-prosjektet *Flerårig skoleutviklingsprosjekt i utsatte områder 2012-2017*. Førstnevnte prosjekt tok sikte på å bedre oppvekstmiljøene i Groruddalen i Oslo øst og var ikke et skoleprosjekt per se, men en av konklusjonene man gjorde seg var "Etter to runder med områdeløft i Groruddalsatsingen har bydelene erfart at det er avgjørende å skaffe seg et solid kunnskapsgrunnlag ved oppstart av denne typen områdesatsinger" (Lund 2014, s.42). Riktignok var dette en satsning på infrastruktur og livskvalitet, men den gir et bilde av kunnskapen kommunen kunne hatt med inn i ULP. Sistnevnte prosjekt har funn og erfaringer som fremstår relevante i en skolekontekst.

Det forelå også overførbare funn fra arbeidet med skoler med storbyutfordringer i SKU-rapporten. Vi har tidligere nevnt denne rapporten som et eksempel på relevante erfaringer fra grunnskolen i Oslo. Evalueringen av dette prosjektet viste at "SKU har hatt størst betydning for bedre kvalitet på undervisningen, den pedagogiske innsatsen og økt kapasitet for ledelsen" og hatt en positiv påvirkning av elevenes resultater gjennom arbeid med det profesjonelle læringsfellesskapet mellom

lærerne (Stiberg-Jamt et al., 2017, s.9). Dette oppnådde man ved å støtte skolene i å tilpasse Viviane Robinsons modell (Robinson, 2014) for elevsentrert skoleledelse til egen virksomhet, og forsøker dermed å være translatører for et suksesskonsept og tilpasning til en konkret skolesituasjon (Røvik, 2015). I løpet av prosjektet ble det klart at det viktigste tillegget var utviklingen av *diversitetslitteracy*. Diversitetslitteracy innebar å igangsette tiltak som skulle utligne forskjeller i forutsetninger blant elevene, gi mer tid til pedagogisk ledelse for skolelederne og gi disse en økt mangfoldhetsforståelse.

ULP kan hevdes å være en tapt mulighet til å styrke de videregående skolene på lik linje med grunnskolene som deltok i SKU-arbeidet. SKU-prosjektet gav ifølge rapporten skoleledelsen konkret metodikk og verktøy som de kunne ta i bruk på egne skoler i møte med ungdom fra utsatte omgivelser. ULP på sin side, ble en samling av ulike tiltak av ulik kvalitet på tvers av skolene. SKU-prosjektet hevder at de bygget kapasiteten i ledergruppene og gav skolelederne større sjanser for å lykkes med sitt samfunnsoppdrag. Som en motsats til dette, blir ULP organisatoriske prosesser drevet av et konsulentselskap som binder mellomlederne til å utføre et sett med tiltak de i varierende grad har oppslutning om. Vi kan derfor ikke se at ULP bygger kapasitet slik det ble gjort på grunnskolen. De intervjuede hevder at prosjektet varierte mellom et tidsfordriv hvor man må gjennomføre tiltak man ikke helt har troen på, men tenker må gjennomføres (Ask vgs), tilpasser alle tiltakene til eksisterende prosjekter (Bøk vgs) eller bruker de som brekkstang til å få i gang egne prosjekt (Ask vgs). Kanskje den viktigste effekten av ULP var den umiddelbare økonomiske hjelpen. Som skoleeier bemerket:

[En vgs] mistet jo 200 elever i løpet av en periode, og det er klart at det er en voldsom økonomisk belastning [...], og da betyr det at utviklingsløypemidlene egentlig bare, altså – du får ikke noe ekstra da.

5.4.4 Oppsummering

Storbyfokuset i ULP ser ut til å forsvinne så fort prosjektet kommer til skolene. Mangelen på storbyfokus kan ha en sammenheng med 'nedenfra og opp'-metodikken og bruken av konsulentselskapet til å gjennomføre ståstedsanalysen. Kombinasjonen av disse to ser ut til å ha vannet ut metodikken i prosjektet. Skolene vi har besøkt har ulike tiltak som skal treffe utfordringene de opplevde i møte med ungdom fra utsatte omgivelser. Konsulentselskapet hadde lite forståelse for situasjonen skolene befant seg i, og ifølge de intervjuede kom konsulentene til skolene uten nok kunnskap til å gi en retning i ståstedsanalysen, og kan heller ikke bidra med kompetanse om storbyproblematikk. Dermed mistet ULP det som virket som den bærende tanken og gikk fra et prosjekt for Osloskolen, til et prosjekt for den enkelte skole. Storbykompetanse kunne vært en viktig del av prosjektet dersom skoleeier hadde nyttiggjort seg av tidligere prosjekt på grunnskolen som belyste nettopp denne problematikken.

5.5 Mellomlederne opplevde at prosjektet stoppet opp grunnet manglende evaluering

I intervjuene har vi forsøkt å få frem hvilke strategier som er brukt for å sikre at prosjektstyringen fører til endring. Skoleeiers intensjon med ULP var at skolene selv skulle eie prosjektet og på sikt gjøre tiltakene til en del av daglig drift. Vi spurte blant annet om i hvilken grad det var satt av tid til å bygge kapasitet hos ledergruppen, spesielt med tanke på prosjektstyring, og om det var satt av tid til systematisk evaluering av tiltakene underveis i prosjektet. For å se om organisasjonsstyringen kan ha vært med på å påvirke mellomleders opplevelse av egen rolle i prosjektet, vil vi se våre funn knyttet til organisasjonsutviklingsprosessen på skolene opp mot Engeströms ekspansive læringssirkel. Etter dette vil vi kontrastere hva vi finner opp mot hvordan den normative tilnærmingen til Engeström indikerer at det kunne sett ut.

5.5.1 Brudd i læringssirkelen

For å undersøke hvordan ULP kunne ha gitt varig endring i praksis kan vi systematisere våre funn opp mot Engeströms ekspansive læringssirkel som beskriver en sirkulær prosess som synliggjør hvordan skoleledere kan drive skoleutvikling (Aas, 2013, s. 138-139). Vi har i tabell 4 systematisert våre funn i ULP opp mot de forskjellige fasene i modellen og hvorvidt hovedansvaret for denne delen av prosjektet lå på konsultentselskapet eller var overført til den enkelte skole.

Fase	Utviklingsløypen (ULP)	Hovedansvar
Fase 1: Stille spørsmål	Media og politikere setter søkelys på vold og uro på noen av de videregående skolene i Oslo. Skoleeier starter opp ULP for de skolene med lavest inntakspoeng og fullført- og beståttprosent. Et eksternt konsultentselskap ble engasjert av skoleeier for å fasilitere ULP på skolene.	Konsultentselskapet
Fase 2: Historisk og empirisk analyse	Konsultentselskapet gjennomfører en ståstedsanalyse for hver skole i ULP og lager en rapport som viser status og utfordringer for hver skole.	Konsultentselskapet
Fase 3: Modellering av ny modell	Ståstedsanalysen blir presentert for skolens ansatte og de får videre i oppgave å definere tiltak ut fra denne analysen. Tiltakene som kom ut av denne arbeidsprosessen ble videre gitt til ledergruppen for oppfølging.	Konsultentselskapet
Fase 4: Undersøke den nye modellen	Ledergruppen får tiltakene og skal lage en plan for å jobbe videre med tiltakslisten. Vi kan ikke se at mellomlederne undersøker i hvilken grad tiltakene treffer det som ståstedsanalysen fremhever som viktig. Det er varierende i	Konsultentselskapet og skolens

	hvilken grad mellomlederne i denne fasen går inn og styrer tiltak.	ledelse
Fase 5: Implementere den nye modellen	Det er mellomlederne som har ansvaret for å implementere den nye modellen. Mellomlederne får typisk ansvar for et eller flere delmål eller tiltak i prosjektet.	Skolens ledelse
Fase 6: Reflektere over prosessen	Samtlige mellomledere sier at strukturert evaluering ikke har blitt presentert som en del av arbeidsmetodikken, og de har heller ikke på eget initiativ satt av tid til å reflektere sammen og strukturert over prosjektet.	Skolens ledelse
Fase 7: Konsolidere den nye praksisen	Vi kan ikke si hva som har blitt konsolidert, fordi hver enkelt skole ikke har evaluert prosjektet strukturert. Vi ser at for eksempel strukturer som tavlemøtene ikke fester seg som ny praksis når konsultentselskapet trekker seg ut. Det kan være at ny praksis i klasserommet er blitt konsolidert. For eksempel viser våre funn at Ask vgs har innført regler for atferdshåndtering som håndheves daglig og at Bøk vgs har videreført et tidligere prosjekt og opplever selv at dette har god effekt på læringsmiljø.	Skolens ledelse
Fase 1: Stille nye spørsmål	Ettersom det ikke har foregått en strukturert evaluering, kan vi ikke se at det har blitt stilt nye spørsmål.	

Tabell 4 Utviklingsløyperprosjektet i Engeströms lærings sirkel.

Vi ser i tabell 4 at hovedansvaret for prosjektstyring ligger hos konsultentselskapet i en de første fire fasene, deretter overføres prosjektansvaret til skolens ledelse. I de fire fasene hvor konsultentselskapet er involvert følges modellen. Konsultentselskapet foretar ståstedanalysen og har prosess for å utarbeide tiltak i kollegiet. I fase fem, hvor ledergruppen jobber med tiltakslisten og setter tiltakene ut i organisasjonen, er for første gang ledelsen på skolene alene om ansvaret for fasen. For å sikre at prosjektet går fremover og at læring i organisasjonen skjer, mener Engeström at det er viktig å reflektere og evaluere underveis i prosessen. I intervjuene med skolene kan vi ikke se at dette har blitt gjort i en strukturert form. Mellomlederne sier at de snakket sammen underveis i prosjektet, men at det aldri har blitt satt av tid til strukturert refleksjon.

Det vi kan observere er at lærings sirkelen kan sies å stoppe opp etter fase 6. Etter at skolen får ansvaret, blir ikke de neste fasene i modellen gjennomført. Mellomlederne vi har intervjuet kan ikke si noe om hvorvidt den nye praksisen blir konsolidert (fase 7), og sirkelen brytes helt når det ikke blir generert nye spørsmål som kan gå inn i ny fase 1 og bringe prosjektet videre. Dermed fullendes ikke sirkelen.

5.5.2 Strukturert evaluering: De har ikke lært det, de har ikke fått beskjed om å gjøre det, de har ikke tid til det

Vi ser altså at ULP har mangler i forhold til det Engeström (2010) mener er en god modell for læring i organisasjoner. Disse manglene kan tenkes å være forklaringen på det de intervjuede mellomlederne beskriver som at prosjektet bare forsvant. Våre funn tyder på at prosessen ikke har vært en gjentakende sirkel, men derimot en linje som stopper opp før den kommer i mål.

Det som er felles for fasene som er utelatt, er at hovedansvaret for prosjektet på dette tidspunktet lå hos skolens ledelse. Noe av forklaringen kan ligge i at de som nå skulle lede og eie prosjektet, mellomlederne, ikke fikk et selvstendig ansvar før i prosjektets 4. fase, og at konsulentene og skoleeier tilsynelatende forsvinner ut i 5. fase. Vi finner tre mulige forklaringer til at strukturert evaluering ikke gjennomføres og at prosjektet stopper opp.

Ledergruppene som skulle ta over prosjektet har ikke blitt kompetansehevet i hva som skal til for å drive endring og læring i en organisasjon. Skoleeiers og konsultentselskapets redsel for å bli sett på som instruerende, gjør at ledergruppene ikke får verktøy til å drive endringsledelse. Mangelen på kompetanse hos mellomlederne gjør at de heller ikke vet hva som skal gjøres for å sikre varig endring.

Den neste mulige forklaringen er at de ikke har fått beskjed om hva de skal gjøre. Ledergruppene var ikke med i prosjektets oppstart og var derfor heller ikke delaktige i å finne en strategi for at prosjektet skulle lykkes. En slik strategi kunne tenkes å inneholde refleksjon og strukturert evaluering for å sikre fremdrift i prosjektet. Etersom ledergruppen tok over styringen av prosjektet på et så sent tidspunkt, kan det hevdes at manglende eierskap gjorde at ledergruppene kun utførte det de hadde fått beskjed om fra konsultentselskapet. Strukturert evaluering var ikke kommunisert som et redskap for å sikre fremdrift.

Det siste vi vil trekke frem er tidsaspektet. Fellestrekket ved skolene i ULP er utfordringer ved elev- og læringsmiljø. Det kan tenkes at å sette av tid til strukturert evaluering av prosjektet har blitt nedprioritert og ad-hoc-saker har tatt over.

5.5.3 Konsekvensen av manglende strukturert evaluering

At prosjektet ikke er gjenstand for en strukturert evaluering underveis, gjør det vanskelig å vite hvilke effekter tiltakene har. Fordi man da ikke vet resultatene av de enkelte tiltak, så kan mellomlederne heller ikke vite om prosjektet har lyktes. Et motargument her kan være at ettersom mål- og resultatstyring fortsatt er styringsmodellen i Osloskolen (Oslos byråd, 2018, s. 58), så vil skolene og skoleeier gjennom den vanlige styringsdialogen kunne se utviklingen på de indikatorene som følges der. Dermed kan de se om skolen som helhet har hatt en positiv eller negativ utvikling i perioden prosjektet løper. Utfordringen her kan være bruken av generelle indikatorer som fullført og bestått og

rapporterte voldshendelser, som kan gjøre det vanskelig å isolere hvilke endringer som skyldes akkurat dette prosjektet og hva som skyldes faktorer utenfor prosjektet. De intervjuede mellomlederne kommer med flere eksempler på tiltak som ikke kunne måles direkte med gode indikatorer. Våre informanter nevner eksempler på tiltak som vanskelig lar seg måle. Det vil være utfordrende for skoleeier å si om det er akkurat disse tiltakene som har påvirket indikatorene positivt.

Manglende refleksjon og strukturert evaluering kan også være årsaken til at vi heller ikke finner at de neste fasene skjer. For å kunne stille spørsmål og sette nye mål, burde man sette av tid og rom til å evaluere hvor man er i prosessen nå og hvor man skal gå videre. Det er altså en mulighet for at den manglende strukturerte evalueringen underveis i prosjektet er en medvirkende faktor til at ULP stopper opp.

5.5.4 Hvorfor prosjektet stopper opp

Det kan diskuteres om prosjektet stopper opp på grunn av utfordringer ved prosjektets struktur, eller om det er skoleeiers intensjon at ULP som et selvstendig og uavhengig tiltak på skolene skal være tidsbegrenset. Skoleeier sa i vårt intervju at tiltakene skal inn i daglig drift og strategisk plan. Det som er ulempen med dette er at det er vanskelig å se om prosjektet når målene sine. Vi kan stille spørsmålstegn ved om ULP en plan for å bruke opp pengene i løpet av perioden, eller om det er det en plan for å løfte skolene permanent.

Vi har tidligere nevnt at prosjektet er resultat av politisk initiativ og at skoleeier leide inn et konsulentselskap for å sette i gang prosjektet på skolene. Utfordringen slik vi ser den i tabell 4, er at konsulentselskapets dominerende rolle ved prosjektets oppstart, også kan ha vært det som gjør at skolene ikke klarer å holde prosjektet i live. Ledergruppene fikk ikke være med å utforme prosjektet og ble ikke bevisstgjort de prosesser som blant andre Engeström (2010) fremhever som viktige for at organisasjonslæring skal lykkes.

Fellesnevner for skolene som deltok i prosjektet var at de hadde utfordrende elev- og læringsmiljø. Dersom noe av formålet med prosjektet slik skoleeier så det for seg, var å bygge kapasitet på skolene, kan ikke vi se i våre funn at dette har blitt gjort. Avdelingslederne som skulle holde i prosjektet, hadde ikke nødvendig prosjektlederkompetanse. Dersom denne kompetansen hadde blitt styrket ved ULPs oppstart, kunne dette ha bidratt til å skape en strukturert og kontinuerlig forbedringsprosess slik Engeströms modell legger opp til.

5.5.5 Oppsummering

I denne delen ser vi på ULP gjennom fasene i modellen for ekspansiv læring, og observerer at prosjektet stopper opp når skolens ledergruppe tar over ledelsen i ULP. Vi stiller spørsmål ved om grunnen til at prosjektet stopper opp kan være at lederne på skolen ikke har vært tilstrekkelig tett involvert i de

første fasene av prosjektet og at de ikke har et bevisst forhold til arbeidsmetodikken som ligger til grunn for god prosjektstyring når en organisasjon skal endres. Spesielt finner vi at manglende strukturert evaluering underveis i prosjektet har vært avgjørende og et hinder for den videre driften i prosjektet. Den manglende strukturerte evalueringen kan muligens sies å være den viktigste årsaken til at prosjektet stopper opp. Årsaken kan være at mellomlederne ikke hadde blitt gitt nødvendig kompetanse til å gjennomføre underveisevaluering. Konsulentselskapet eller skoleeier hadde ikke gitt de to skolene beskjed om at en slik evaluering var et viktig verktøy for å lykkes.

5.6 Mellomlederne opplevde at prosjektet forsvant

Konsulentselskapet innførte en tavlemetodikk på skolene som gav struktur for prosjektledelsen, sikret fremdrift for tiltakene og gav resten av organisasjonen innblikk i prosjektets fremdrift. Tavlene ble derfor stående som den tydeligste manifestasjonen på skolene av den tiltenkte organiseringen fra skoleeier. Det ble arrangert ukentlige tavlemøter hvor en representant fra skoleeier var til stede og observerte. Konsulentselskapet trekker seg ut etter at tiltakene er identifisert og metodikken introdusert. Omtrent et halvt år inn i prosjektet slutter skoleeiers representant å møte på tavlemøtene til skolene i vårt utvalg. Det er nå opp til skolelederne å sikre fremdrift i prosjektene. Dette gjøres en stund, men etter hvert sier mellomlederne at det var lett at det dukket opp andre oppgaver som opplevdes som mer presserende og dermed ble møtene nedprioritert. Ingen av de to skolene bruker tavlemøtene på intervjuutidspunktet. De gir ulike forklaringer på hvorfor tavlemetodikken og de ukentlige møtene ikke lenger er en del av prosjektstyringen hos dem. Metodikken kan derfor brukes som en indikator på prosjektets helse på skolene.

Felles for de to skolene i utvalget vårt er at mellomlederne opplever at prosjektet endrer karakter underveis. Videre i dette delkapitlet vil vi se på hvordan prosjektet gikk fra å involvere hele skolen med en metodikk til å være noe ledelsen holder på med. Spørsmålene er hvorfor faser arbeidsmetodikken ut og hvorfor mister de intervjuede mellomlederne fokus på ULP?

5.6.1 Skoleeiers fravær gjør at prosjektet nedprioriteres

Skoleeier hadde en egen koordinator til å følge opp ULP, og denne var til stede og observerte tavlemøtene. Tidlig i prosjektet sluttet representanten fra skoleeier å møte på de to skolene i vårt utvalg. Skoleeiers fravær kan ha gitt en negativ signaleffekt og bidratt til at prosjektet ble nedprioritert. For at en endringsstrategi skal lykkes, hevder Jacobsen og Thorsvik (1997) at det er skapt en følelse av krise og et felles behov for endring. Det er mulig å hevde at følelsen av at det er krise ble styrket av skoleeiers tilstedeværelse, og motsatt, minker av skoleeiers fravær.

Det at skoleeier ikke lenger fulgte med ukentlig på aktiviteten ved skolene, kan ha ført til at det ble vanskelig for skoleledelsen å holde trykket på metodikken oppe. Røvik og Nygård (2014)

påpeker at sannsynligheten for at endringer blir varige og institusjonaliserte, øker dersom de ansvarlige for prosjektet klarer å opprettholde fokus og trykk over tid, og at det er viktig at endringene nedfelles i klare rutiner og at det passes på at rutiner følges opp. Institusjonaliseringsfasen i et prosjekt er en viktig fase som må sluttføres og kan ikke undervurderes. En organisasjon i endring må holde trykket oppe også i denne fasen av utvikling av ny praksis, slik at nye konsepter og handlingsmønstre blir en del av den daglige rutinen (Miles, Ekholm & Vandenberghe 1987; Fullan 2007).

Skoleeier kan eventuelt sette forventningsmål og resultatoppfølging knyttet til ULP, slik at de kan trekke seg ut av den daglige driften av prosjektet, men fortsatt gi skolene et opplevd handlingsbehov ved at man må redegjøre for utviklingen på et konkret målbart resultat. Dette kunne vært et problematisk tiltak slik diskursen var rundt prosjektets oppstart. Det var heller ikke en del av den politiske bestillingen til skolene, og ville av den grunn sannsynligvis vært lite gjennomførbart. Når prosjektet kun skal følges opp gjennom styringsdialogen, blir det få berøringspunkter som kan ansvarliggjøre skolene til å opprettholde det nødvendige trykket for å institusjonalisere ULP. En mulig kombinasjon av de to ville her være å be skolene selv sette mål for oppfølging og ha dialog med skoleeier om disse. En slik kombinasjon kan gjøre det mulig for skoleeier å trekke seg ut av den daglige driften av prosjektet, med mål satt av skolen for deres egne prioriteringer på en måte som bevarer den intenderte nedenfra opp-fremgangsmåten.

Våre funn tyder derimot på at når skoleeier ikke følger med på om tavlemøtene opprettholdes, prioriteres tavlemøtene lettere bort i en hektisk skolehverdag. Det er mulig at skoler i denne kategorien har ekstra store utfordringer for å opprettholde slike initiativer fordi de gjerne har oppgaver av ad-hoc-karakter som må løses der og da. Da er det lett å prioritere bort de oppgavene som ikke haster, og av den grunn burde man hatt tiltak som kunne institusjonaliserte prosjektet i større grad. For eksempel ved hjelp av noen resultatmål skolen hadde valgt selv for å holde fokus og ved kompetanseheving i prosjektarbeid for å sikre institusjonalisering av tiltakene.

5.6.2 Metodikken var for lite tilpasset skolekonteksten

En annen mulig årsak til at tavlemøtene forsvinner er at det ikke er prioritert å sikre at tavlene som arbeidsmetodikk er tilpasset prosjektet og skolenes egenart. Røvik (2007) identifiserer translatørkompetanse som en kritisk suksessfaktor for mellomledere som ønsker å lykkes med utviklingsarbeid, og skriver at dårlig lokalt oversettelsesarbeid ofte kan være årsaken til at implementeringen mislykkes. Mellomleders rolle som translatør betyr at ideer som blir tatt inn i organisasjonen må konkretiseres og lokaliseres for at de skal bli implementert. Våre funn viser at skolene måtte gjøre en stor jobb for å oversette metodikken til konsulentselskapet til en skolekontekst. Ask vgs beskrev i intervjuet hvordan metodikken fra konsulentselskapet var lagt opp til at skolen skulle gjøre nullpunktsmålinger, pilotering av tiltak og det var lagt opp til at skolen skulle tenke i tre-måneders

blokker for gjennomføring av tiltakene. Disse rammene var utfordrende på en skole hvor rytmen går i årssykluser.

Det store behovet for oversetting av metodikken kan være en mulig forklaring på hvorfor ingen av skolene klarer å opprettholde metodikken utover i prosjektet. Vi kan spekulere i om bruken av tavlemøtene stopper opp fordi de ikke egentlig er tilpasset bruk i skole. Det kan hende at metodikken ville ha vært lettere å fortsette med etter at det eksterne presset fra skoleeier og konsulentselskap forsvant dersom det var blitt gjort en grundigere jobb med å tilpasse metodikken til skole.

5.6.3 Manglende strukturert evaluering og identifisering av nye tiltak gir tomme tavler

I intervjuene med skolene kommer det frem at ingen har satt av tid til stoppunkter underveis hvor de kunne gjennomføre strukturert evaluering av prosjektet og dets tiltak, samt identifisere nye tiltak. Både Ask og Bøk vgs nevner at de har snakket sammen i ledergruppene underveis om prosjektet, men at dette ikke har vært en organisert del av prosjektstyringen til ledergruppen.

I Engeströms (2001) modell for ekspansiv læring er evaluering nevnt som eget punkt. Dette understreker viktigheten av å sette av tid til å evaluere prosjektet underveis. I en slik evaluering vil det fremkomme hvilke tiltak og arbeidsmetoder som skal videreføres, samt avdekke behov for eventuelle nye tiltak. Kan fraværet av evaluering ha ført til at prosjektet stoppet opp? Det er i evalueringen at nye tiltak identifiseres, og dersom nye tiltak ikke blir identifisert, vil til slutt alle arbeidsoppgaver, som i dette prosjektet er oppført på en tavle, være fullført. I hvilken grad tiltakene har fungert som tiltenkt, eller om det er behov for å endre tiltaket for å nå delmålet, vites ikke ettersom tiltaket ikke er evaluert. Når alle tiltakene på tavlen er gjennomført, er det lett å tenke at også tavlen som arbeidsmetodikk bevisst eller ubevisst fases ut.

5.6.4 Målet helliger midlene

Selv om vi ser at skolene ikke viderefører bruken av tavler for prosjektstyring, så trenger ikke det i seg selv å bety slutten for ULP på skolene. Å avvikle tavlemøtene kan også ha vært en rasjonell vurdering om at det var bedre for skolen å prioritere ressurser annerledes for å nå skolens mål. Å flytte tiltakene fra prosjektstadiet på tavla og inn i skolens daglige drift var også skoleeiers intensjon med prosjektet.

Balansert målstyring (Kaplan & Norton, 1992) er metodikken som brukes til å styre Osloskolen. Denne modellen ble utviklet på 1980-tallet og innebærer at man kontinuerlig måler kritiske suksessfaktorer og overvåker virksomhetens resultater. I et slikt mål og resultatstyringssystem er det ikke noe galt i at arbeidsmetodikk og innholdet i prosjektet endrer seg underveis. Det er målene det fokuseres på, og ikke hva skolene gjør for å oppnå målene. Ved at det sentrale leddet, i dette tilfellet skoleeier, gir de underliggende organisasjonsenheter frihet til selv å velge tiltak og arbeidsform. På denne måten ønsker man å stimulere til en sunn konkurranse blant de underliggende

organisasjonsenhetene, i dette tilfellet skolene, og at de beste tiltakene som sikrer korrekt bevegelse av indikatorene blir implementert på en god måte. I vårt intervju med skoleeier kommer det frem at han gir skolene denne friheten til selv å velge metodikk.

Også lærte man en sånn metodikk som var sånn tavlemøter, i hvilken grad – det er ikke noe vi pålegger, men det var en måte å kunne følge opp enkeltprosjekter på, og det vi ser er at det er litt ulik grad av – hvilken grad man holder på den metodikken (Skoleeier).

5.6.5 Oppsummering

Vi finner at trykket og aktiviteten i prosjektet er høyt innledningsvis i prosjektet, men når strukturene etter hvert forsvinner kan vi se at mellomlederne mister oppmerksomhet rundt prosjektet. Vi spekulerer i om årsaken til dette kan være at skoleeier etter hvert slutter å følge med på at skolene har tavlemøter, eller i mindre grad følger opp skolens drift av prosjektet. En annen årsak kan være at metodikken konsulentselskapet innførte ikke var godt nok tilpasset skolens situasjon, og derfor måtte oversettes til skolekontekst av ledelsen på lokal skole. Prosjektmetodikken inneholder ikke strukturert evaluering av tidligere tiltak og heller ikke identifisering av nye tiltak for prosjektet. Det var unaturlig å opprettholde bruken av tavlene når man ikke hadde flere tiltak på tavla. Det var heller ikke noe krav fra skoleeier om en spesiell metodikk underveis i ULP, så da var det kanskje ikke unaturlig at det ble nedprioritert i en hektisk skolehverdag.

Kapittel 6

Oppsummering og implikasjoner

I denne oppgaven har vi forsøkt å belyse hvordan mellomlederne ved to skoler i Oslo har opplevd å lede arbeidet med ULP. For å finne svar på dette, har vi intervjuet fire mellomledere, to ledere med koordineringsansvar og en representant fra skoleeier. Vi har jobbet ut fra problemstillingen "Hvordan erfarte mellomledere å lede i Utviklingsløyperprosjektet?". Vi avgrenset problemstillingen gjennom fire forskningsspørsmål: F1) Hvordan har mellomlederne opplevd styring i prosjektet? F2) Hvordan opplever mellomlederne å arbeide i et prosjekt initiert av skoleeier og fasilitert av eksterne konsulenter? F3) Hvordan har mellomlederne erfart sin rolle i Utviklingsløyperprosjektet? F4) Hvordan har mellomledere erfart å arbeide med et politisert utviklingsprosjekt i mediernes søkelys? For å svare på problemstillingen presenterer vi svar på våre fire forskningsspørsmål.

6.1 Svar på forskningsspørsmålene

6.1.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan har mellomlederne opplevd styring i prosjektet

Mellomlederne opplever liten innflytelse i valg av arbeidsmetodikk og prosess i oppstarten av prosjektet. De opplever at skoleeier og konsulentselskapet legger opp til en fastlagt prosess for de involverte skolene, og skolene i vårt utvalg velger å følge denne prosessen. Konsulentselskapet fasiliterer en prosess med ståstedsanalyse og identifisering av tiltak hvor fokuset er å involvere hele organisasjonen, og at forslagene til tiltak skal komme nedenfra. Dette skal sikre nedenfra oppmetodikk i prosjektet, som var en politisk bestilling. Mellomlederne opplever at ståstedsanalyse og identifisering av tiltak til en viss grad omgår mellomledernivået og i liten grad utnytter deres kompetanse. Mellomlederne har ikke vært en aktiv del av ULPs styring i de innledende fasene av prosjektet.

Mellomlederne opplever lite fokus på mål- og resultatstyring knyttet til prosjektet. Dette er ulikt hvordan skolene tidligere har opplevd skoleeier, da utdanningsadministrasjonen i Oslo har fremstått som en aktiv skoleeier med fokus på mål- og resultatstyring og ansvarliggjøring. I ståstedsanalysen samlet konsulentselskapet fakta og indikatorer om status på skolen på det aktuelle

tidspunktet, men disse indikatorene blir ikke senere overvåket for å se utviklingen underveis i prosjektet. Det ble satt opp egne mål for ULP, men disse tas inn i strategisk plan, og følges opp gjennom styringsdialogen, som er en del av systemet for mål og resultatstyring i Osloskolen.

Mellomlederne opplever at skolen har stor frihet i hvilke tiltak de kan iverksette som en del av prosjektet, men opplever seg låst av prosessen. Skoleeier sier i intervju at han har klare tanker om hva han mener vil være effektive tiltak. Det handler om å lære av det som fungerer i andre storbyer med lignende utfordringer. Skoleeier ønsket at skolene hadde valgt en denne retning, men kommuniserer ikke dette ønsket inn i prosjektet, og lar skolene bestemme egne tiltak. Mellomlederne uttrykker en lignende frustrasjon over at de har klare meninger om hva som vil være de mest effektive tiltakene for sin skole. Vi ser at mellomlederne i ulik grad tar kontroll over tiltakene og, som vi kommer inn på i forskningsspørsmål 3, kan det se ut som denne forskjellen kan forklares gjennom hvor erfaren ledergruppa er.

Skoleeier slutter tidlig å følge med på at skolene har tavlemøter, og følger i mindre grad med på skolens drift av prosjektet, og dette kan forklare at trykket og aktiviteten i prosjektet dabbet av relativt raskt, strukturene forsvinner og mellomlederne bruker mindre oppmerksomhet på ULP.

6.1.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever mellomlederne å arbeide i et prosjekt som er initiert av skoleeier og fasilitert av eksterne konsulenter?

Prosjektets struktur, som vi omtaler i forskningsspørsmål 1, påvirker også hvordan mellomlederne opplever å arbeide i utviklingsprosjektet. Utviklingsmodellen legger opp til at konsulentselskapet først lager en ståstedsanalyse og så bruke resultatene fra prosessen med hele organisasjonen for å identifisere tiltak. Mellomlederne opplever at manglende kvalitet på ståstedsanalysen gjør at de ikke får den informasjonen de ønsker om status på skolen, noe som påvirker kvaliteten på identifiserte tiltak.

Det viktigste verktøyet mellomlederne mottar fra konsulentselskapet for å drifte prosjektet er tavlene og de tilknyttede tavlemøtene. De opplever at verktøyet de blir oppfordret til å bruke ikke er tilpasset arbeidsprosessene i skolen og må tilpasses av hver enkelt skole. Mange av mellomlederne ser verdi i bruken av tavlene, men ingen av de undersøkte skolene fortsetter å bruke dem i særlig lang tid etter oppstarten av prosjektet. Dette kan skyldes at det ikke er noe krav om at tavlene skal brukes, at skoleeier slutter å følge med på tavlemøtene, og at manglende evaluering underveis i prosjektet fører til at tavlene tømmes.

Mellomlederne opplever å bli omgått ved oppstarten av prosjektet på skolen, noe som igjen ser ut til å påvirke i hvilken grad tiltakene treffer skolens behov og mellomledernes eierskap til tiltakene. Strukturen i prosjektet legger opp til at tiltakene skal komme nedenfra og opp. Denne ideen har vært så dominerende at det ikke har vært rom til å spørre seg hvordan prosjektet skal sikre at

mellomleder som prosjektleder er rustet til å gjennomføre prosjektet slik det er tenkt fra skoleeier og byråden.

‘Nedenfra og opp’-strukturen er et moment som også kan forklare hvorfor storbytenkningen ikke ser ut til å prege ULP på de to skolene. Selv om lærdom fra andre storbyer og erfaringer fra Oslo står sentral i prosjektet hos skoleeier og byråd, ser vi ikke at dette har preget ULP på skolene. Når konsulentselskapet ikke legger kunnskap om storbyutfordringer til grunn for sitt arbeid med lærerne i ståstedsanalysen og skoleeier ikke krevde at dette ble inkludert i prosjektet, satt heller ikke mellomlederne dette sentralt i sitt arbeid på egen skole. Dermed førte prosjektets struktur til at storbytenkningen ikke ble en del av ULP.

6.1.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan har mellomlederne erfart sin rolle i Utviklingsløyperprosjektet?

Mellomlederne opplever å bli tilsidesatt i prosjektets oppstartsfasen, som vi viser opp mot Engeströms ekspansive lærings sirkel i tabell 4. Når mellomlederne senere i prosjektet får en mer aktiv rolle, opplever de å bli overlatt til seg selv. Den første tiden etter oppstart møter en representant fra skoleeier, men denne representanten forsvinner ut uten at mellomlederne opplever å få kompetanse på hvordan de selv skal drive prosjektet videre. En slik kompetanse kunne for eksempel vært kunnskap om hvordan være endringsagent og egenskaper denne bør inneha for at endring i organisasjoner skal lykkes (jamfør Jacobsen og Thorsvik, 1997).

I den alternative samspillmodellen forsøkte vi å klargjøre hvordan mellomledernivået på skolene ikke har hatt en sentral rolle i ULP. Slik ULP ble gjennomført ble ikke mellomledernivåets potensiale som arena for skoleutvikling fullt utnyttet. Prosjektet fikk altså ikke utnyttet mellomlederne som endringsagenter og nav i utviklingen på egen skole. Det er forskning som tyder på at avdelingsnivået i skolen har størst påvirkning på elevenes resultater og skoleutvikling. Ut fra dette fremstår mangelen på middle out-ledelse som et forbedringspunkt for ULP.

Når mellomlederne overtar prosjektet fra konsulentselskapet, ser vi at de erfarer rollen sin ulikt. Etter at tiltakene er identifisert, tar mellomlederne på de to skolene i ulik grad tilbake kontrollen over hva de skal jobbe med. Vi ser at mellomledere med lang erfaring i større grad våger å ta tilbake kontrollen, mens nye ledere i større grad føler seg låst av prosessen. Viktigheten av mellomleders erfaring støttes også av Lillejord og Børte (2018), som skriver at mellomledere som har lang erfaring som skoleleder ved egen skole, kjenner egen organisasjon og dens behov, og har større gjennomslagskraft når prosjekter skal iverksettes. Generell ledelseserfaring kan også bidra til håndteringen av eventuell motstand som oppstår i personalet.

Vår tolkning er at en av årsakene til at prosjektet stopper opp og forsvinner, kan skyldes at mellomlederne ikke har satt av tid til å gjennomføre en strukturert evaluering av prosjektet underveis.

Årsaken til den manglende evalueringen kan skyldes at mellomlederne ikke har nok prosjektledererfaring til å vite at dette er en viktig og nødvendig del for å sikre fremdrift. En annen grunn kan også være at mellomledernes manglende involvering i prosjektets oppstartsfasen, gjør at de føler mindre grad av eierskap til prosjektet når de tar over ledelsen av det. Manglende eierskap kombinert med mangelfull informasjon om prosjektets fremdrift i overleveringsprosessen, gjør at mellomlederne ikke setter av tid til strukturert evaluering. Etter hvert som tiltakene forsvinner fra tavla, som også er en konsekvens av manglende strukturert evaluering, blir prosjektet nedprioritert til fordel for andre saker som haster, og kan til slutt hevdes å ha forsvunnet.

6.1.4 Forskningsspørsmål 4: Hvordan har mellomledere erfart å arbeide med et politisert utviklingsprosjekt i medienes søkelys?

Mellomlederne erfarte at ULP ble påvirket av den offentlige diskursen. Dette gjaldt spesielt arenaer hvor konsulentfirmaet og skoleeier var ansvarlig for arbeidet som ble utført. Det er innslag av berøringsangst hos skoleeier og spesielt konsulentselskapet, og det ser ut til at disse har lagt bånd på egen fremgangsmåte for å unngå potensiell kritikk. Dette kan være en følge av mediedekningen og debatten som foregikk i media. Det er skoleeier og konsulentselskapet som blir *named and shamed* i mediene, og deres rolle i styringen av ULP blir dermed begrenset. Det er tegn på at denne problematikken og de sammenfallende debattene i mediene, ble en het potet ingen ønsket å ta ansvaret for. Det foregikk altså et skyldspill, *blame game*, mellom ulike parter. Situasjonen med vold og utrygt arbeidsmiljø ble også en sak hvor nasjonale og lokale politikere forsøkte å markere seg.

Utformingen og styringen av prosjektet er påvirket av den store medieoppmerksomhet rundt styring i Osloskolen som pågår samtidig med prosjektet. Medieoppmerksomheten rundt elevmiljøet på de utvalgte skolene i prosjektet, samt diskusjonen som oppstod om bruk av konsulenter i Osloskolen i forbindelse med prosjektet, førte til en berøringsangst hos skoleeier og hos konsulentselskapet. Dynamikkene som ligger bak de store forskjellene mellom de videregående skolene i Oslo et gjenstridig problem som vil være utfordrende å løse selv om både skoleeier og skolen selv setter inn store ressurser og gjør alt rett. Det er heller ikke naturlig å tro at et begrenset utviklingsprosjekt som ULP vil løse dette. Ved å insistere på at tiltakene kommer fra skolene, kan altså skoleeier og byrådet unndra seg *skyld* for at problemet forblir uløst.

Mellomledernes arbeid ble først og fremst påvirket av reaksjoner i etterkant av mediepresset. Dette var en følge av at eventuell kunnskap konsulentselskapet satt inne med og kunne videreformidlet ble begrenset. Mellomlederne hadde forventninger til at konsulentselskapets analyseferdigheter kunne avdekke ny kunnskap om egen skole, og skoleeier hadde forventninger om prosjektledelsesferdighetene til ledergruppene skulle heves. Ståstedsanalysene som ble gitt til skolene, bar derimot preg av at konsulentene ikke hadde forsøkt å utfordre lærerne på praksis eller

trukket inn relevant metodikk og skolefaglig teori. Spesielt kartleggingen av egen skole ble for defensiv når konsulentene inntok rene fasiliteringsroller og kunne, som våre informanter påpekte, like gjerne blitt gjort av dem selv.

6.2 Implikasjoner for ledelse

6.2.1 Mellomleders rolle

Denne studien har ikke forsøkt å svare på spørsmålet om hva god ledelse er. Ledelse, og hva som ligger i begrepet *god ledelse*, er et for stort område å behandle i en oppgave av dette omfanget. Vi ser derimot rom til å komme frem til noen mulige anbefalinger for hvordan mellomledere kan inkluderes og spille en aktiv rolle i et utviklingsprosjekt. Eierskap, ansvarliggjøring, påvirkningskraft og gjennomføringsevne er trekk som ser ut til å ha vært spesielt viktige i caset vi har undersøkt. Denne listen av trekk kan danne et utgangspunkt for å se hvordan mellomledere i videregående skoler effektivt kan utøve ledelse. Mellomlederne er en grenselos mellom ulike nivåer på skolen som oversetter ideer fra det strategiske nivået ned til lærerne, og som tar med seg erfaringene fra resten av organisasjonen opp til det strategiske nivået. I tillegg skal de være endringsagenter og har store muligheter for å påvirke praksis i klasserommet og dermed skolens resultater.

Slik ULP utviklet seg, mener vi å se at mellomlederne burde hatt en klarere rolle i planleggingen av ULP og hatt større eierskap til prosjektet ved sine skoler. Våre funn peker i retning av at mellomlederne i ulik grad har fått være endringsagent ved sin skole. Dette betyr ikke nødvendigvis at mellomlederne har hatt en passiv rolle i prosjektet, men at de ved oppstarten var for lenge i periferien av prosjektet uten mulighet til å forme ULP til sitt eget. Vi opplever derfor eierskapet som relativt lavt og mellomlederne ser ut til å ikke få ut potensialet i sin rolle som endringsagent. Vår undersøkelse av ULP kan støtte tidligere forskning som peker mot at erfarne ledere på mellomledere er viktig for å lykkes med skoleutvikling (Lillejord & Børte, 2018). Spørsmålet blir da hvordan fremtidige utviklingsprosjekter kan kompensere for sårbarheten som ligger i at mellomleders erfaring potensielt kan være viktig for at et slikt prosjekt skal lykkes. Vårt forslag er at dette kan gjøres med økt bevissthet på å bygge kunnskap om prosjektledelse og kapasitet til å gjennomføre prosjektet hos mellomlederne.

Gitt at mellomledernes erfaring fremstår som et tydelig aspekt i vår undersøkelse, er det her vi mener å finne det største potensiale for fremtidige prosjekter: Å plassere endringsagentene sentralt i prosjektet og gi de verktøyene og kompetansen til å lykkes. Vi mener også å finne støtte for dette i tidligere forskning på området (Abrahamsen & Aas, 2019; Paulsen, 2019).

6.2.2 Behovet for økt kunnskap på skolene

Konteksten for skolene som deltok i ULP er relativt unik i norsk sammenheng. Den er preget av en elevsammensetting med lave inntakspoeng, atferdsproblematikk og en overvekt av elever som er minoriteter i samfunnet, men majoritet ved disse skolen. Vi har kalt utfordringene disse skolene står i for storbyutfordringer. Å plassere endringsagentene sentralt i prosjektet blir nødvendig fordi det er mellomlederne på skolen som sitter med den erfaringen for hvordan best lede i den lokale konteksten. I tillegg trenger de, utover sin erfaring, ytterligere verktøy og kompetanse til å lykkes. Fordi konteksten er unik må også kunnskapen mellomlederne gis tilpasses disse skolene spesielt. Denne kunnskapen kaller vi for storbykompetanse.

Kunnskapsgrunnlag for storbykompetanse kommer blant annet fra funnene i SKU-rapporten (Stiberg-Jamt et al., 2017), som var et lignende prosjekt gjennomført på grunnskoletrinnet i Oslo. Konklusjonene fra dette prosjektet kunne ha vært utgangspunkt når man startet opp ytterligere utviklingsprosjekter ved skoler med storbyutfordringer. ULP kunne ha bidratt til mer kunnskap på dette feltet, men det at ULP ikke bygget videre på det tidligere arbeidet var muligens en tapt mulighet. Vi har funnet at mellomlederne var positive til at det ble satset ressurser på disse skolene, og de opplevde en endring i mentaliteten til skoleeier, noe som passer med anbefalingene fra *Big City School Reform* (Fullan og Boyle, 2014). Vi kan derimot ikke se at ULP har bidratt til å utvikle en felles forståelse av problematikken og metodikken som kan tas med videre til andre prosjekter, slik for eksempel SKU-prosjektet anbefaler fokus på *diversitetslitteracy*.

6.3 Oppgavens validitet og reliabilitet

Denne studien har blitt gjennomført i en periode med store systemiske endringer i Oslo kommunes skolepolitikk. Skoleadministrasjonen har blitt omorganisert for å fjerne forrige regime og endre ledelsesfilosofi, og er i prosess med å fase inn ny finansieringsmodell. Denne skal gi skoler med storbyutfordringer en mer romslig økonomi. Dette gjør at vi til en viss grad har gjennomført vår studie i et interregnum mellom ulike styringssystemer, og av den grunn er det noe uklart hva fremtiden vil bringe.

Vi har jobbet sammen om forskningsdesign, intervjuer, transkribering, koding av data, analyse av funn, drøfting av teori og konklusjoner. Alle har deltatt i samtlige prosesser, og dette mener vi har skapt en høyere grad av reliabilitet for funn og tolkninger av materialet vi har jobbet med. Funnenes pålitelighet styrkes ved at vi har diskutert disse i et meningsfellesskap. I dette meningsfellesskapet inngår også samtaler med veileder som et risikoreducerende tiltak.

6.3.1 Indre validitet og generaliserbarhet

For å styrke den indre validiteten i vår studie, har vi valgt to relativt like skoler med tanke på studieprogram og storbyutfordringer. Vi finner at skolene allikevel skiller seg i hvor lang erfaring ledergruppen har, og denne variabelen bruker vi så til å forklare noen av de forskjellene som vi observerer på skolene. Vi ønsker å se på hvilke mekanismer som utspiller seg når ledergruppene er forskjellige, og for å unngå bias har vi prøvd å legge vekt på at alle tre forfatterne er med på samtlige intervjuer, brukt den samme til å lede alle intervju, samt stilt åpne spørsmål under intervjuene.

Den ytre validiteten, eller generaliserbarheten, av vår studie er styrket ved at vi har studert mer enn en skole, men kunne ha vært enda sterkere dersom studien hadde inkludert hele populasjonen og flere ledere på hver skole. Dette kunne også latt oss vise mangfoldet i praksis ved det som fra utsiden kan virke som ganske like skoler. Samtidig begrenser konteksten disse skolene befinner seg i generaliserbarheten til andre skoleutviklingsprosjekter. Storbyutfordringene ved de aktuelle skolene i Oslo mangler paralleller i Norge utenom enkelte bydeler i andre større byer, men da i mye mindre grad. Eventuell overførbarhet vil derfor ligge mellom disse bydelene i landets mest urbane områder og til fremtidige skoleutviklingsprosjekter i Oslo.

Den største muligheten for generalisering finner vi i mellomleders rolle i skoleutvikling. Det er mellomleders rolle som har vært hovedfokus i vårt analysearbeid, og vi mener å ha flere funn som ser ut til å støtte tidligere forskning om viktigheten av mellomleders rolle i skoleutvikling (Abrahamsen & Aas, 2019; Paulsen, 2019). Mellomledernes rolle i ULP har vært en viktig faktor for hvorvidt prosjektet har lyktes eller ikke. Slike funn kan være av mer allmenn interesse og relevans for fremtidige studier. De er også overførbare til skoler som ikke har storbyutfordringer.

6.3.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet har vært en utfordring for to av begrepene vi bruker, fordi vi ikke har funnet etablerte tolkninger og definisjoner på norsk. Begrepene vi bruker stammer fra det amerikanske begrepet *Urban education* som beskriver skoler og nødvendig kompetanse i en amerikansk storbykontekst. For å oversette begrepet til en norsk kontekst, var det nødvendig å gjøre en todeling av begrepet. Vi introduserte begrepene *storbyutfordring* og *storbykompetanse* for å beskrive de fenomenene som skolene i utvalget vårt befinner seg i. Dette har vi forklart nærmere i 3.5.3.

6.4 Oppgavens begrensninger og forslag til videre forskning

En begrensning i vår studie ligger i at vi har hatt et sterkt fokus på mellomleders erfaring og opplevelse i ULP, noe som gjør at vi har et lite kunnskapsgrunnlag for å si noe om hvordan andre aktører ved skolene vi har undersøkt har opplevd prosjektet. Hvordan elever, foresatte, lærere og rektor ved disse

skolene har opplevd ULP, er viktige perspektiver vi ikke har kunne utforske nevneverdig, men som kan gi verdifulle bidrag til å forstå problematikken bedre og muligens nyansere våre funn fra mellomledernivået. Vi har heller ikke foretatt en dokumentanalyse av dokumenter knyttet til prosjektet, eller sett nærmere på konsulentselskapets premisser for sitt arbeid. I vår mening foreligger det også flere funn i datamaterialet, som vi ikke har fulgt opp grunnet vår avgrensning til mellomledernes erfaring.

Vi foreslår at videre forskning burde undersøke flere aspekter ved disse skolene. Dette kan for eksempel være studier av hele populasjonen. På denne måten kan man hente frem mer kunnskap om hvordan mellomledere erfarer å lede skoler med storbyutfordringer. Tidligere forskning på emnet har foregått på grunnskolen og funnene fra denne forskningen er relevant, men ikke utelukkende overførbart til konteksten på videregående skoler. Noe av grunnen til dette ligger i nettopp begrepet *utsatte områder* hvor vi fant det nødvendig å ta bort områder i begrepet, og heller bruke skoler med storbyutfordring.

Vi mener at det kan være nødvendig å undersøke de aktuelle skolene i vårt utvalg mer holistisk. I denne studien har vi forholdt oss til mellomlederne og deres erfaring knyttet til et bestemt utviklingsprosjekt, men det er mye kunnskap som kan hentes ut ved å undersøke skolene i en bredere kontekst. Læringsprosesser, klasseromsdynamikk, skoleutviklingsarbeid, profesjonelle læringsfellesskap og rektors ledelse kan være aktuelle forskningsområder for fremtidige studier for å belyse andre aspekter ved disse skolenes storbyutfordringer.

Vi har også sett at utfordringene disse skolene har, er en del av det vi tidligere har omtalt som et gjenstridig problem. Det som kjennetegner slike problemer er at de er preget av mange sammenflettede, opprettholdende faktorer som krever løsning på systemnivå. Derfor må videre studier som har som formål å løse utfordringene ved skoler med storbyutfordringer se ut over situasjonen lokalt på skolene og i tillegg studere systemet disse skolene er en del av. Dette kan for eksempel være finansieringsmodell, inntakssystem, bosetningsmønster og sosiale utfordringer i byen, og interaksjonene mellom disse faktorene og skolene, og mellom skolene i dette systemet.

I hvilken grad det kan finnes lignende funn i andre norske storbyer, er et felt vi ikke har utforsket i denne studien. Det kan være interessant for forskningsfeltet å se om en finner de samme tendensene utenfor hovedstaden.

Gjennom drøftingen av emnet har vi kommet over funn som vi ikke fikk fulgt opp, og bare delvis fått berørt. Dette gjelder spesielt translasjon av det internasjonale rammeverket for skoleutvikling i storbyer og samspillet mellom skoleeier og konsulentselskapet.

Førstnevnte ser ut til å være en mulighet til å utforske hvordan det internasjonale rammeverket for storbyskoler har blitt forsøkt oversatt til en norsk kontekst. I våre funn kommer det frem at skoleeier hadde et ønske om en konkret arbeidsform ved skolene som skulle med i ULP, og at

dette hang sammen med internasjonal forskning på fenomenet. Hvordan dette har blitt forsøkt oversatt, og hvorfor det ikke ble gjennomført, kan være nyttig kunnskap til senere reformer.

Sistnevnte, samspill mellom skoleeier og konsulentselskap, kan gi mer kunnskap om hvordan og hvorfor prosjektet ble utformet slik det ble. Vår fremstilling av konsulentselskapet kommer i stor grad frem fra intervju med mellomlederne, og har derfor vært relativt ensidig. Hadde vi hatt konsulentselskapets perspektiv, kunne det vært med å belyse rollen mellomlederne fikk i ULP. Konsulentselskapet og prosessen på skoleeiernivå kan også være direkte supplementerende for denne oppgavens funn.

6.5 Oppgavens bidrag

I denne studien har vi sett på mellomleders erfaring av å lede ULP. Utvalget vårt består av to skoler i en populasjon av åtte. Vi mener å kunne si noen om de to skolene vi har data på, men har ikke nok til å kunne si noe generaliserbart for populasjonen. Vårt bidrag begrenser seg derfor til å kunne si noe om mellomledernes erfaring til ULP på Ask vgs og Bøk vgs.

Vi har introdusert begrepet skoler med storbyutfordring. Det er ikke mye forskning på Oslos skoler med storbyutfordring. Disse skolene står i en særstilling med et elevgrunnlag som har under 35 inntakspoeng i snitt, høy andel minoritetsspråklige og utfordrende sosioøkonomiske forhold som preger skolehverdagen. For å lykkes som mellomleder på en skole med storbyutfordringer, har vi foreslått storbykompetanse. I dette begrepet ligger kunnskap om å lede skoler med nettopp disse utfordringene.

Ett av funnene våre viser at mellomlederne ved skolene i utvalget vårt, opplevde at konsulentselskapet ikke forstod hvilke utfordringer de stod i. Mellomleder ved Bøk vgs trakk fram et eksempel fra et ledermøte hvor konsulentselskapet skulle observere ledergruppens arbeid. Underveis i møtet hadde noen av mellomlederne forlatt møterommet. Kommentaren fra konsulentselskapet var at mellomlederne burde prioritere ledermøtene. Den intervjuede mellomlederen forklarte videre at grunnen til at de måtte gå, var fordi det var en slåsskamp på skolen. Funnene i denne studien kan synes å peke i retning av at kjernen til mellomleders utfordringer ligger her; ikke bare at det er manglende forståelse for situasjonen de står i, men også at de stadig blir avbrutt i utviklingsarbeid grunnet utfordringer knyttet til elevatferd. Når ledergruppen ikke har tid og kapasitet til å drive med utvikling, blir det vanskelig å bygge gode systemer og utvikle skolen. Dette kan bli en negativ spiral i et system med fritt skolevalg, hvor elever velger selv hvilken skole de skal gå på, og de med best karakter kommer inn på førstevalget sitt.

Et annet funn er at de mellomlederne som erfarer at ULP lykkes, er de som har lengst erfaring som mellomledere. Dette kan være et argument for å styrke mellomledertrening ved disse skolene,

samt å bygge et nettverk hvor erfaringen kan komme flere til gode. Vi mener også å kunne se at kontekstspesifikk kunnskap om den aktuelle skolen kan være et suksesskriterium. Å gjøre det mer attraktivt å være leder på disse skolene, kan dermed også bidra til kontinuitet i ledergruppene og på den måten være et potensielt tiltak for at utviklingsprosjekt på skoler med storbyutfordring skal lykkes.

Skolene med storbyutfordring er viktige for å sikre Regjeringens mål "at ni av ti elever skal fullføre og bestå videregående opplæring innen 2030" (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14). For å realisere målet, tenker vi at vi må få mer kunnskap om skolene. Innen utgangen av 2020 skal et NOU-utvalg med Frank Josef Jenssen som leder, levere en rapport om utsatte byområder. Utvalget skal "vurdere situasjonen i Norge og analysere årsaker til at enkelte områder opplever utfordringer." Videre står det at "Utvalget skal særlig se på utfordringer og mulige tiltak innenfor barnehage og skole." (Kunnskapsdepartementet, 2018). Denne rapporten vil kunne gi et viktig bidrag for å belyse situasjonene på skolene med storbyutfordringer, og utløse en diskusjon som fører til økt interesse for fagfeltet. Det er mulig at de tendensene vi har sett i vår studie, også kan bli belyst i denne rapporten. Ettersom vi har et begrenset utvalg i vår studie, vil det være spennende å se hvilke funn Jenssen-utvalget gjør i et bredere perspektiv.

"Hver ulykkelige familie er ulykkelig på sin egen måte" skrev Tolstoy (1878), og våre funn tyder på at skoler med storbyutfordringer og mellomlederne på disse skolene alle har unike utfordringer. Kunnskap om skolene må derfor ta for seg skolenes ulikhet i like stor grad som skolenes likhet.

Litteraturliste

- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). Fremtidens skoler ledes nå. I J. M. Paulsen & M. Aas (Red.) *Ledelse i fremtidens skole*. (s. 373-383) Bergen: Fagbokforlaget
- Aas, M. & Vavik, M. (2014) Kontekstbasert profesjonsutvikling for skoleledere. I E. Elstad & K. Helstad (red.) *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 261-277) Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M. , Ballangrud, B. B. & Paulsen, J. M. (2017). Ledelse i utfordrende omgivelser. I J. M. Paulsen & M. Aas (Red.) *Ledelse i fremtidens skole*. (s. 171-189). Bergen: Fagbokforlaget
- Abrahamsen, H.N. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget: Bergen
- Anonym (2018, 8. april) - Vi følte oss tråkket på i Dagsnytt Atten. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no>
- Byrådssak 1055/17 (2017). *Tillitsbasert styring og ledelse*. Oslo kommune.
- Carnoy, M. & Loeb, S. (2016). Does External Accountability Affect Student Outcomes? A Cross-State Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4) (s. 305-331).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Day, C. & Grice, C. (2019). Investigating the Influence and Impact of Leading from the Middle: A School-based Strategy for Middle Leaders in Schools. *Sidney school of education and social work*. Hentet fra: <https://ses.library.usyd.edu.au>
- Elstad, E. (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 173-189.
- Engeström, Y. (2001) *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. Informa UK Limited
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010) Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1)
- Ertesvåg F. & Bugge S. (2018, 25. april) Oslos skoledirektør: Avslutter personalsak mot Simon Malkenes. VG. Hentet fra: <https://www.vg.no>

- Ertesvåg F. (2020, 2. mars) Skolesjef Marte Gerhardsen i Oslo: Går fra 22 til 6 direktører. VG. Hentet fra: <https://www.vg.no>
- Ertesvåg, F. (2018, 16. februar) Refser utdanningsdirektør for å bruke konsulent-gigant mot skolevold i Oslo. VG. Hentet fra: <https://www.vg.no>
- Figlio, D. & Loeb, S. (2011). *School Accountability*. Rotherdam: Elsevier.
- Fladberg, K. (2017a, 5. juni) Truet med å brenne ned lærerens hus. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no>
- Fladberg, K. (2017b, 25. august) Skal lære av New York-skoler. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no>
- Fladberg, K. (2017c, 27. september) Stovner-rector ber om akutt hjelp. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no>
- Frank, K. (2017, 21. desember). Hva er resiliens? Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no>
- Fullan, M & Boyle, A. (2014). *Big City School Reform, lessons from New York, Toronto, and London*. Teachers College Press, New York
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers college Press
- Fullan, M. (2015). *Leadership from the Middle, A system strategy*. Canadian education assosiation. Hentet fra <https://michaelfullan.ca>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haga, K. T. (2018, 02. mai). 81 ansatte ved Nydalen vgs. ga sin støtte til lektor Malkenes, nå følger flere. *Nordre Aker Budstikke*. Hentet fra <https://nab.no>
- Haugan, B. & Rosenlund-Hauglid, S. (2017, 20. august) Ved flere skoler i Oslo er vold en del av hverdagen. VG. Hentet fra <https://www.vg.no>
- Head BW, Alford J. Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*. 2015;47(6):711-739. doi:10.1177/0095399713481601
- Hjertø, K. B. & Paulsen, J. M. (2017). Hvordan skoleeier kan forsterke rektorenes ledelseskompetanse. I J. M. Paulsen & M. Aas (Red.) *Ledelse i fremtidens skole*. (s. 357-369). Bergen: Fagbokforlaget
- Hood, C. (2010). *The Blame Game*. Princeton: Princeton University Press
- Husøy, E. (2017a, 23. august). Høyre vil ha mer politi, videoovervåking og narkohunder i Oslo-skolen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no>
- Husøy, E. (2017b, 22. september). Oslo-skoler som sliter, får 15 millioner kroner ekstra. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no>

- Ingersoll, R. M. (2006) *Who controls teachers' work?: power and accountability in America's schools*. Boston: Harvard University Press
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (1997). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kaplan, R. S., & Norton, D. (1992). The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance. *Harvard Business Review* 70(1). (71–79)
- Klette, E. (2017, 16. august) Bjørnholt videregående skole innfører adgangskontroll for elever og ansatte. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2018). Ekspertutvalg skal se på utsatte byområder. Pressemelding 26.10.2018 (Nr 188/18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2020). Kompetansereformen - Lære hele livet. (Meld. St. 14 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal
- Langfeldt, G. (2008). Hva står ASAP for? Og hva er oppnådd? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. (s. 11-33) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Leithwood, K. (2016) Department-Head Leadership for School Improvement, *Leadership and Policy in Schools*. 15(2)
- Lillejord S. & Børte K. (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning, Hentet fra www.kunnskapscenter.no
- Lødding, B. et. al. (2020). Inntakutvalget Rapport om alternative modeller for inntak til videregående skole i Oslo. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no>
- Mausethagen, S., Skedsmo G., & Prøitz T. S. (2016). Ansvarliggjøring og nye organisasjonsrutiner i skolen – rom for læring? (s.79-97) Fagbokforlaget
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design, An Interactive Approach* (Third ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., Ekholm, M., & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting school Improvement: Exploring the Process of Institutionalization* (ACCO ed.). Belgia: Leuven.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011) *Rektor som leder og sjef*. Universitetsforlaget. Oslo.
- NTB. (2017a, 6. juni). Trusler mot lærere – kommunen satte inn vektere. NRK. Hentet fra https://www.nrk.no/osloogviken/trusler-mot-laerere-_kommunen-satte-inn-vekttere-1.13546671

- NTB. (2017b, 27. september). Stovner-rektor frykter lærere kan bli ofre for vold. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no>
- Nygård, S. R. & Røvik, K. A. (2014). Hit, men ikke lenger. Når lean skal løftes inn i klasserommet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 307-334). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no>
- Oslo kommune (2020). Byrådets budsjettforslag 2020 og økonomiplan 2020–2023, kapittel 7.7. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no>
- Oslo kommune. (2018) Byrådets budsjettforslag 2018 og økonomiplan 2018-2021 Hentet fra: <https://www.oslo.kommune.no>
- Oslos byråd (2017). Byrådets årsberetning 2017. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no>
- Oslos byråd (2018). Byrådets årsberetning 2018. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Oslo: Fagbokforlaget
- PWC. (2009) Sluttrapport fra FoU-prosjektet, "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte". Hentet fra: <https://www.ks.no>
- Rittel, Horst W. J.; Webber, Melvin M. (1973). "Dilemmas in a General Theory of Planning" (PDF). *Policy Sciences*. 4 (2): 155–169.
- Roald, K (2010). Organisasjonslæring – Eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?. i Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red). (2010). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm
- Rosenlund-Hauglid, S. (2017 28. september) Kunnskapsministeren om voldsepisoder på Stovner-skole: – Vi har mistet kontrollen. *VG*. Hentet fra: <https://www.vg.no>
- Ruud, M. (2017, 26. oktober). Byrådet i Oslo går fra detaljkontroll til tillitsbasert ledelse. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no>
- Ruud, M. (2018, 15. juni) Uro i klassen kan gi lærere avmaktfølelse. *Utdanning*.
- Røvik, K. A. & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 53-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 13-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Røvik, K.A. (2007). Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon. Oslo: Universitetsforlaget.

- Saporito, S. & Sohoni, D. (2007, mars) Mapping Educational Inequality: Concentrations of Poverty among Poor and Minority Students in Public Schools i *Social Forces* (85: 3) (s 1227–1253)
- Schelling, T. C. (1971, 01. juli). Dynamic models of segregation. *The Journal of Mathematical Sociology*
- Schneier, B. (2003). *Beyond Fear: Thinking Sensibly About Security in an Uncertain World*
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in practice*. London: Sage
- Solvang, F. (Programleder) (2018, 5. mars). Dagsnytt 18 [Radioprogram]. Hentet fra: <https://radio.nrk.no>
- Stiberg-Jamt, R. Staunæs, D. Juelskjær, M., Meltevik, S. & Ervik, M. R. (2017). Med Fokus på lille Fatima og Oles læring - en modell for skoleutvikling. Kristiansand, Oxford research.
- Sørgjerd, C. og Fjelltveit, I. (2019, 27. august). Oslo har landets største skille mellom A- og B-skoler. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no>
- Tolstoj, Lev. (1878). *Anna Karenina*. Russland, Moskva: Russki Westnik
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Kultur for læring (Meld. St, 30(2003-2004)). Hentet fra www.regjeringen.no
- Utdanningsetaten i Oslo. (2018). Årsrapport 2018 - Vold og trusselhendelser mot ansatte og elever i Osloskolen. Hentet fra <https://aktuelt.osloskolen.no>
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide mellomledere

1. Presentasjon

- hvor lenge har du jobbet som mellomleder
- hvilken rolle har du i prosjektet

2. Leders tidligere erfaring

Kan dere snakke litt om utviklingsprosjekt dere hadde før utviklingsløyperprosjektet?

- Hvilke erfaringer gjorde dere dere?
- Hvordan bruker dere data/erfaring/forskning i utviklingsarbeid (ikke utviklingsløyperprosjektet)
- Hadde dere noen utfordringer og hvordan løste dere disse? Mot til å gripe inn?
- Hvilke ressurser hadde dere til rådighet (pedavdelinga/forskere/skrivesenteret/etc)
- Fikk dere forankret endringen i personalet?

3. Utviklingsløyperprosjektet i oppstartsfasen

Hvordan vil dere beskrive innføringen av Utviklingsløyperprosjektet

- Indre eller ytre ønske om endring?
- Deres og skoleeiers målsetning. Evt motsetninger
- Styrt eller autonom prosess?
- Hvilke ressurser hadde dere til rådighet (pedavdelinga/forskere/skrivesenteret/etc)
- Hvordan håndterte dere lærere som ikke mestret/var klare for utviklingsløyperprosjektet

4. Undersøke og implementere Utviklingsløyperprosjektet

Hvordan opplevde dere innføringen av Utviklingsløyperprosjektet?

- Var skolen moden for endring?
- Var det noen etablerte sannheter som dere måtte utfordre?
- Hvordan opplevde dere samarbeidet med etaten og [Konsulentselskapet]?

Hvordan har dere opplevd at tiltakene i Utviklingsløyperprosjektet og rutiner for oppfølging har fungert?

- Hvilke erfaringer gjorde dere dere om metodikken?

- Var tiltakene forsknings- eller erfaringsbasert?

5. Utviklingsløyperprosjektet - en del av den nye praksisen

Hvordan erfarte dere arbeidet med å forankre Utviklingsløyperprosjektet lokalt?

- Hvilke praksisendringer er blitt institusjonalisert/etablert?
- Tenker dere at utviklingsarbeidet ved skolen hadde vært annerledes hvis utviklingsløyperprosjektet ikke hadde vært igangsatt?
- Hvordan har dere opplevd deres egen gjennomføringsevne så langt i prosjektet?
- Deres handlingsrom i prosjektet
- Hvilke prosesser har dere gjennomført eller vært del i for å holde trykket opp i utviklingsarbeidet?

Har Utviklingsløyperprosjektet blitt et felles prosjekt for hele skolen?

6. Leders refleksjon

Hvordan har dere i ledergruppa reflektert rundt Utviklingsløyperprosjektet dere igangsatte

- Hva har dere lært som mellomledere?
- Ble dere utfordret som mellomledere?

Dersom dere skulle gjennomføre et nytt utviklingsprosjekt om en måned - hva ville dere gjort annerledes?

Vedlegg 2: Intervjuguide skoleeier

1 Presentasjon

Hvilken ledererfaring har du og hvilken rolle har du i prosjektet?

2 Skoleeiers tidligere erfaring:

Hvilke erfaringer har dere hatt med skoleutvikling på [de åtte skolene] før dere startet

Utviklingsløyperprosjektet?

- Hvilke erfaringer tok dere med dere?
- Hvordan brukte dere data/erfaring/forskning i utviklingsarbeid (ikke utviklingsløyperprosjektet)
- Hadde dere noen utfordringer og hvordan løste dere disse? Mot til å gripe inn?
- Hvilke ressurser tenkte dere at skolene skulle ta i bruk (pedavdelinga/forskere/skrivesenteret/etc)
- Hvordan forankret dere prosjektet på skolene?

3 Utviklingsløyperprosjektet i oppstartsfasen

Hvordan vil dere beskrive innføringen av Utviklingsløyperprosjektet

- Var det et ønske/press fra ledere ved skolene om at det måtte skje noe? Indre eller ytre ønske
- Hva slags dialog hadde dere med skolene/mellomlederne i forkant av prosjektet?
- Hva var skoleeiers målsetning.
- Hvordan valgte dere metodikk til prosjektet? Hvilke ressurser/forskere brukte dere i planlegging
- I hvor stor grad kunne skoleeier forme utviklingsløyperprosjektet?
- Hvordan håndterte dere lærere som ikke mestret/var klare for utviklingsløyperprosjektet

4 Undersøke og implementere Utviklingsløyperprosjektet

Hvordan opplevde dere innføringen av Utviklingsløyperprosjektet?

- Var skolene og ledergruppen moden for endring?
- Var det noen etablerte sannheter ved skolene som dere måtte utfordre?
- Hvordan opplevde dere samarbeidet med mellomlederne og [Konsulentselskapet]?

Hvordan har dere opplevd at tiltakene i Utviklingsløyperprosjektet og rutiner for oppfølging har fungert?

- Hvilke erfaringer gjorde dere om metodikken?
- Var tiltakene forsknings- eller erfaringsbasert?
- Skolene har opplevd minskende grad av oppfølging fra skoleeier, har dette vært intensjonelt?

5 Utviklingsløyperprosjektet - en del av den nye praksisen

Hvordan erfarte dere arbeidet med å forankre Utviklingsløyperprosjektet hos

ledergruppa/mellomleder?

- Hvilke forventninger hadde dere til praksisendring
- Hvordan ble dette styrt?
- Hvordan ble mellomlederne ansvarliggjort (accountability)
- Hvordan støttet dere mellomlederne?
- Hvordan utfordret dere mellomlederne?
- Hvilke prosesser har dere gjennomført eller vært del i for å holde trykket opp i utviklingsarbeidet?

6 Leders refleksjon

Hvordan har dere på skoleeiernivået reflektert rundt Utviklingsløyperprosjektet dere igangsatte
Dersom dere skulle gjennomføre et nytt utviklingsprosjekt om en måned - hva ville dere gjort
annerledes?