Handelshøyskolen BI

MAN 50061 Endringsledelse

Term paper 60% - W

Predefinert informasjon

Startdato:	06-09-2021 09:00	**Termin:**	202210
Sluttdato:	06-05-2022 12:00	**Vurderingsform:**	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	P		
Flowkode:	202210||10132||IN08||W||P		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Sabha Qadeer Qureshi, Øydis Hoff og Marianne Slette Granum

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Fra beslutningstaking til meningsskaping - hvordan fortolkninger påvirker endringsprosesser
Navn på veileder *:	Helene Colman Loe

Inneholder besvarelsen konfidensielt materiale?:	Nei	**Kan besvarelsen offentliggjøres?:**	Ja

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	15
Andre medlemmer i gruppen:	

Prosjektoppgave ved Handelshøyskolen BI

Fra beslutningstaking til meningsskaping- hvordan fortolkninger påvirker endringsprosesser

Eksamenskode og navn:

MAN50061- Endringsledelse

Utleveringsdato:
06.09.2021

Innleveringsdato:
06.05.2022

Studiested:
BI OSLO

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse ..... *i*

Sammendrag ..... *iv*

1 Innledning *1*

1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål med prosjektet **1**

1.2 Problemsstilling og forskningsspørsmål **2**

1.3 Casebeskrivelse **2**

1.4 Oppgavens struktur **3**

2 Teoretisk grunnlag *4*

2.1 Endring i organisasjoner **4**

2.1.1 Radikale endinger 4

2.2 Ledelse av radikale endringer **5**

2.3 Betydningen av visjoner i endringsprosesser **5**

2.4 Kommunikasjon i endringsprosesser **6**

2.5 Mellomlederens rolle i endringsprosesser **7**

2.5.1 Involvering av ansatte 8

2.6 Ansattes reaksjoner på endring **8**

2.6.1 Motstand mot endring 9

2.7 Meningsskaping **10**

2.8 Ambidekstri **11**

3 Metode *12*

3.1 Metodisk tilnærming og forskningsdesign **12**

3.2 Valg av case **13**

3.3 Utvalgsstrategi **13**

3.4 Datainnsamling **14**

3.5 Analyse **15**

Du kan legge inn tekst i denne bunnmargen både ved papirinnlevering og digital innlevering

3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet 16

3.7 Etiske vurderinger 18

4 Presentasjon av resultater 18

4.1 Hva forteller toppledelsen om Fundament? 19

4.1.1 Bakgrunn og hensikt 19

4.1.2 Begrunnelse for endring 19

4.1.3 Eierskap og samarbeid 20

4.1.4 Visjon for endring 21

4.2 Hva forteller mellomlederne om prosjektet? 22

4.2.1 Prosjektets visjon og formål 22

4.2.2 Tverrfaglig samarbeid og forankring 22

4.2.3 Identitet, roller og kultur 24

4.2.4 Kommunikasjon og ledelse 25

4.3 Hva forteller de ansatte om Fundament? 26

4.3.1 Endringsmotivasjon 26

4.3.2 Opplevelse av egen rolle og funksjon i prosjektet 26

4.3.3 Opplevd eierskap og forankring i prosjektet 27

4.3.4 Tillit og handlingsrom 28

4.3.5 Involvering og medvirkning 29

4.3.6 Opplevelse av endring 30

5 Drøfting av resultater 30

5.1 Hva gjorde toppledelsen for å skape en felles visjon og oppdragsforståelse i prosjektet? 30

5.2 Hvordan opplevde mellomlederne oppdraget fra toppledelsen, og hvordan påvirket dette deres ledelse av prosjektet? 32

5.3 Hvordan tolket de ansatte oppgavene sine fra mellomledelsen, og hvordan påvirket det prosessen og deres rolleforståelse i prosjektet? 34

5.3.1 Meningsskaping og rolleforståelse 35

5.3.2 Kontekst, retning og felles forståelse 36

5.3.3 Motstand 37

5.3.4 Opplevd endring 38

6 Konklusjon 39

Litteraturliste 41

Du kan legge inn tekst i denne bunnmargen både ved papirinnlevering og digital innlevering

Vedlegg 45

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke betydningen av meningsskaping under radikale endringer, og hvordan dette påvirket deltagernes rolleforståelse og gjennomføring av endringsprosessen.
Empiri knyttet til endringsledelse trekker frem meningsskaping som et viktig prinsipp for at endringer skal lykkes, og beskriver hvordan dette legger grunnlaget for hvordan ledere skaper tydelig retning, strategier og tidlig og bred involvering for å skape engasjement og eierskap for endringen. Vi har delt opp oppgaven ved å skille mellom toppledelsen, mellomlederne og den operative tjenesten, som vi refererer til som de ansatte.

I oppgaven tar vi utgangspunkt i en case fra Oslo kommune. Caset er et prosjekt som heter Fundament og som startet i 2018 i Utdanningsetaten. Fundament hadde to mål: andelen ungdom som fullførte og besto skulle øke, og det skulle etableres en modell for tverrfaglig samarbeid på tvers av sektorer. Prosjektet fremsto som en radikal endringsprosess som beskrev store endringer i hvordan skole og bydel skulle samarbeide og koordinere tjenestene sine opp mot ungdom med komplekse utfordringer.

Vi har gjennomført intervjuer av toppledelse, mellomledere og ansatte i operativ tjeneste. Vi har kodet og analysert intervjuene ut fra SDI-metoden og *grounded theory.*

Det fremstår tydelig at mangelen på konsensus i toppledelsen, og mangel på en visjon for prosjektet gir følgefeil gjennom hele prosjektet. Dette påvirker i stor grad hvordan endringen utvikler seg, og forplanter seg nedover i organisasjonen. Meningsskapingen blir tilfeldig, og overlatt til den ene aktøren som forstår endringen gjennom sitt narrativ. Det gjør radikale endringer til et vanskelig oppdrag når de skal utføres.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål med prosjektet

Samfunnet utvikler seg fort, og organisasjoner i både privat og offentlig sektor gjør sitt beste for å henge med i svingene. Nye lovendringer og statlige føringer fordrer tverrfaglig samarbeid og innsats, slik at tjenestene kan bli mer ressurs- og kostnadseffektive. Kontinuerlig omstilling og fornying er blitt den nye hverdagen. Etter hvert er ikke de inkrementelle endringene nok til å svare ut behovene i samfunnet. Inertia melder sin ankomst, og organisasjonene står foran store, komplekse og radikale endringer.

I 2017 var dette realiteten i Utdanningsetaten i Oslo (UDE). Analyser for gjennomføring i videregående skole fremhevet svakhetene i dagens skolesystem, og viste at andelen unge som fullførte og besto videregående skole til normert tid, var i noen bydeler lavere enn gjennomsnittet for Oslo. Skolene klarte ikke å gi god nok hjelp til unge med sammensatte og alvorlige problemer, særlig når utfordringene handlet om noe mer enn bare skole. For å finne løsninger på utfordringene i skolen måtte ulike kommunale tjenester gå sammen om tiltak. De skulle samarbeide om å gi et koordinert tilbud, og bidra til at unge mennesker klarte å fullføre utdanningen sin. Når tjenester som ikke har samarbeidet tidligere skal begynne å samhandle på tvers, krever det tydelig og koordinert ledelse som viser retning og skaper mening slik at tjenestene vet hva de må gjøre for å oppnå felles mål. På bakgrunn av analysene vokste Fundament frem. Prosjektbeskrivelsen ble utarbeidet, og det tegnet seg et bilde av en radikal endringsprosess i et stort og hierarkisk system, bestående av siloer og ulike profesjoner som nå skulle jobbe sammen. Men, noe som ser bra ut i en prosjektbeskrivelse, krever mye for å kunne se like bra ut i praksis.

Med dette som utgangspunkt ønsket vi å se nærmere på betydningen av meningsskaping under radikale endinger, hvordan dette påvirker deltagernes rolleforståelse og gjennomføring av endringsprosessen. Vi har valgt å se nærmere på prosessene for meningsskaping fordi disse har vært avgjørende for hvordan endringsprosessen har utviklet seg, og vi mener at dette kan være et bidrag inn i diskusjonen om betydningen av meningsskaping i organisasjoner under radikale

Du kan legge inn tekst i denne bunnmargen både ved papirinnlevering og digital innlevering

endringsprosesser. Med utgangspunkt i en case har vi intervjuet involverte i endringsprosessen, på toppleder-, mellomleder - og ansattnivå. Intervjuene har blitt kodet og analysert etter *grounded theory* og SDI-metoden (Tjora, 2021).

1.2 Problemsstilling og forskningsspørsmål

Prosjektet *Fundament* har berørt flere tjenester på tvers av sektorer i Oslo kommune. I vår oppgave ønsker vi å se spesifikt på endringsprosessen knyttet til prosjektmålet "*Å etablere en modell for tverrfaglig og – sektorielt samarbeid mellom skole og bydel som er økonomisk og organisatorisk bærekraftig"*, som vi definerer som den radikale endringen i prosjektet. Basert på det prosjektdeltakerne rapporterer i vår undersøkelse, ønsker vi å se nærmere på hvordan meningsskaping har påvirket oppdrags- og rolleforståelse i prosjektet. På bakgrunn av valgt tema og case har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan påvirket meningsskaping prosjektdeltakerne i Fundament?

Vi avgrenser problemsstillingen ytterligere med følgende forskningsspørsmål:

1. Hva gjorde toppledelsen for å skape en felles visjon og oppdragsforståelse i prosjektet?
2. Hvordan opplevde mellomlederne oppdraget fra toppledelsen, og hvordan påvirket dette deres ledelse av prosjektet?
3. Hvordan tolket de ansatte oppgavene sine fra mellomledelsen, og hvordan påvirket dette prosessen og deres rolleforståelse i prosjektet?

Med radikale endringer forstår vi endringsprosesser som er initiert, planlagt og styrt fra strategisk toppledelse, og som representerer et brudd med det eksisterende. Med toppledelse mener vi ledere som utgjør det strategiske toppunktet i organisasjonen, og mellomledere som ledere underordnet strategisk toppledelse på et eller flere nivåer. I denne oppgaven definerer vi prosjektlederrollene i Fundament som mellomledere. Videre definerer vi ansatte som nivået under mellomlederne.

1.3 Casebeskrivelse

I 2018 ble prosjektet Fundament – et frivillig 11. grunnskoleår, opprettet med finansiering fra Delprogram oppvekst og utdanning i Groruddalssatsingen.

Fundament var et tilbud om mer grunnskoleopplæring, og rettet seg mot ungdommer i Groruddalen med lave skoleprestasjoner, og med levekårsutfordringer som trangboddhet, vanskelig familieforhold, rus, psykisk uhelse og økonomi. Bakteppet for prosjektet var en åpning i opplæringslovens §4A-1, som utvidet kommunens handlingsrom for å gi elever med rett til videregående opplæring, et tilrettelagt opplæringstilbud etter 10.trinn. Endringene i lovverket åpnet for styrket tverrfaglig samarbeid på tvers av forvaltningsnivå. Prosjektet skulle svare ut et politisk mål om å bygge laget rundt eleven, og styrke samhandlingen mellom skole og andre relevante tjenester innenfor oppvekstsektoren.

Fundament hadde et todelt oppdrag: 1. *Bidra til å øke andelen elever som fullfører og består videregående opplæring,* og 2. *Etablere en modell for tverrfaglig- og tverrsektorielt samarbeid mellom skole og bydel som er økonomisk og organisatorisk bærekraftig*. Initiativet kom fra UDE og eierskapet ble delt med bydel Grorud (BGR). Prosjektet ble lagt til Kuben videregående, en stor yrkesfaglig skole i bydel Bjerke. For å sikre god prosjektforankring avsatte UDE og BGR en prosjektlederressurs i hver av sine respektive organisasjoner, og det ble ansatt en koordinator som skulle fungere som et bindeledd mellom skole, foresatte og samarbeidende tjenester og sektorer i prosjektet. Etter to år ble Fundament innført som et permanent tilbud på Kuben. I skrivende stund er Fundament i sitt fjerde år under ledelse av Kuben videregående skole.

1.4 Oppgavens struktur

Vi har delt inn oppgaven i 6 kapitler. I kapittel 2 redegjør vi for oppgavens teoretiske grunnlag knyttet til ledelse av endringer, radikale endringer i etablerte organisasjoner og meningsskaping. I kapitel 3 redegjør vi for undersøkelsens forskningsdesign og metodevalg, og i kapitel 4 presenterer vi undersøkelsens empiriske grunnlag, før vi i kapitel 5 drøfter hovedfunn fra undersøkelsen sett i lys av oppgavens teoretiske grunnlag. I oppgavens siste kapittel vil vi oppsummere hovedlinjene fra oppgaven, redegjøre for undersøkelsens begrensninger, samt gi forslag til videre forskning.

2 Teoretisk grunnlag

2.1 Endring i organisasjoner

Et endringsbehov oppstår når organisasjonene innser at oppgaven(e) de skal utføre ikke utføres godt nok (Hennestad og Revang, 2017). Organisasjonsendring kan forstås gjennom ulike "briller", og det de fleste perspektivene har til felles er forestillingen om endring som en prosess som over tid fører til organisasjonsfornyelse (Burnes, 2004). Endring i og av etablerte organisasjoner er komplekst, og ulike typer av endring skiller seg fra hverandre ut ifra initiativ, karakter, kontekst, planmessighet og innhold (Meyer & Stensaker, 2011). Det kan være de små gradvise justeringene eller tilpasningene, *inkrementelle endringer*, eller det kan være endringer av mer dyptgripende karakter. Endringsiniativ av den sistnevnte typen går ofte under navnet *radikale* eller *disruptive endringer* (Meyer og Stensaker, 2011). Mens de fremvoksende endringene ofte skjer etter initiativ nedenfra i organisasjonen, og ikke nødvendigvis har et forhåndsdefinert mål, er de planlagte større endringene oftest initiert fra toppledelsen med et forhåndsdefinert strategisk mål.

2.1.1 Radikale endinger

Forskning viser at etablerte organisasjoner ofte mislykkes i forsøkene på å tilpasse seg endringer i omgivelsene. Særlig gjelder dette under radikale endringer som krever at organisasjonen redefinerer dagens organisering og praksis, og tenker nytt rundt hvordan de kan lykkes innenfor sitt marked gitt de nye rammebetingelsene (Birkinshaw et al., 2016). Kump (2019) beskriver radikale endringer som et brudd mellom gammel og ny tilstand, og hvordan dette fører til spenninger i organisasjonen. Radikale endringsprosesser kan ha sitt utgangspunkt i struktur, strategi eller organisasjonens langsiktige mål. Med henvisning til Nag et al. (2007) beskriver Kump hvordan radikale endringer kan gi et brått skifte på ett område og bidra til at inkongruenser (uoverstemmelser) kan oppstå mellom henholdsvis identitet (*hvem er vi?)*, praksis (*hva gjør vi?*) og kunnskap (*hva vet vi?*) (Kump, 2019). Dette kan føre til uro og spenninger i organisasjonen. Identitet, praksis og kunnskap har et gjensidig avhengighetsforhold, men det er særlig spenninger knyttet til identitet som er den største kilden til uro i endringsprosesser. Kump (2019) referer i samme artikkel til Nadler (1981, 1983)

Du kan legge inn tekst i denne bunnmargen både ved papirinnlevering og digital innlevering

som beskriver organisasjoner som sammensatt av oppgaver, individer, organisatoriske ordninger og uformell organisering. Disse delene fungerer best sammen når de er i kongruens, det vil si i samsvar med hverandre. Radikale endinger forstyrrer imidlertid kongruensen og skaper inkongruens i organisasjonen (Kump, 2019).

2.2 Ledelse av radikale endringer

Å lede organisasjonen mot en endring er noe annet enn å lede prosessene som sikrer kjente verdiskapningskjeder og daglig drift. Mens disse verdiskapningsprosessene kan ledes i kjent terreng, handler radikale endringsprosesser om å finne nye veier for å nå målet om ønsket ny situasjon (Hennestad og Revang, 2017).

John P. Kotter (2012) er kjent for sin trinnvise modell for vellykket implementering av strategiske endringer. Modellen består av åtte steg, der alle stegene anses som likeverdige og avgjørende for at endringsprosessen blir vellykket. Kotter (2012) peker på at ledelsen må skape en følelse av krise for å motivere hele organisasjonen til å gjennomføre en endring. Lederen som skal legge frem et endringsbudskap må ha god kunnskap om organisasjonen, og hva som rører seg i den. Uten dette er det fort gjort at man bommer og mister tillit og legitimitet som leder (Hennestad og Revang, 2017). Når ledelsen har klart å etablere en felles forståelse i organisasjonen for at endringen er nødvendig, er det neste steget å få etablert en maktkoalisjon som kan lede endringsprosessen. Koalisjonen må være forankret i toppledelsen, sammensatt av nøkkelpersoner fra ulike avdelinger og nivåer i organisasjonen, ha høy grad av legitimitet, og ha myndighet til å fatte nødvendige beslutninger for å sikre fremdrift i prosessen. For å kunne få tilstrekkelig kraft i arbeidet er det vesentlig med en felles målsetning og gjensidig forpliktelse knyttet til å nå målet for endringen (Kotter, 2012).

2.3 Betydningen av visjoner i endringsprosesser

Større endringsprosesser er tidkrevende og inkluderer ofte flere aktører fra ulike nivåer av organisasjonen. For å sikre momentum underveis i prosessen, og at medarbeidere forstår hensikten med endringen er det viktig med en tydelig visjon. En god visjon skal fungere som en «ledestjerne», skape klarhet og virke

stimulerende på endringsarbeidet (Kotter, 2012). For å ha tilstrekkelig kraft må visjonen være enkel å forstå, og den må være forankret i bedriftens verdigrunnlag og handlingsplaner. Sistnevnte anses som særlig viktig. Visjonen bør formidle både et ønsket fremtidsbilde, og inneha noen elementer fra nåværende situasjon som bidrar til en opplevelse av kontinuitet og trygghet for de ansatte (Venus et al., 2019). Visjonen er viktig for å lage en god strategi for gjennomføring, og vil kunne hjelpe i både organisering og koordinering av arbeidet. En effektiv visjon tegner et bilde av ønsket situasjon og målsetning, og motiverer og forplikter ansatte til å handle i riktig retning (Kotter, 2012).

For å lykkes i kommunikasjonen av visjon og strategi bør ledelsen ha et konsistent budskap som formidles i ulike kanaler, tilrettelagt for bestemte interessenter i organisasjonen (Balogun & Hailey, 2008). Visjonen må stadig gjentas og gjøres til en del av hverdagen. Kommuniseres den på en god måte bredt ut i organisasjonen, vil flere både forstå og akseptere endringene som kommer. Visjoner kan formidles på en overbevisende måte ved bruk av et fargerikt, følelsesladet språk og gjennom bruk av metaforer, anekdoter, historier, symboler og slagord (Yukl, 2005). Kommunikasjon og informasjon er imidlertid ikke nok alene. Ledelsen må også "*walk the talk*", og etterleve endringene gjennom sin adferd og handlinger. På denne måten fremstår de som gode rollemodeller for øvrige medarbeidere. Enhver anledning må benyttes til å kommunisere endringen og hvordan denne vil bidra til utvikling og bedre praksis. Underkommunikasjon eller inkonsekvens, kan føre til at endringsprosessen stopper opp (Kotter, 2012).

2.4 Kommunikasjon i endringsprosesser

Når en endringsprosess skal kommuniseres er det avgjørende at kommunikasjonen er effektiv og presis (Tucker et al., 2013). Oppleves informasjonen som relevant og nyttig vil den kunne redusere usikkerheten og øke tilliten til de som styrer endringen (Oreg et al., 2011). Vestergaard (2020) peker på at ledelsen bør ha en klar bevissthet rundt at det som blir kommunisert kan bli tolket ulikt av medarbeidere i organisasjonen, og hevder: "*Det finnes ingen forståelse. Bare ulike grader av misforståelse*" (Vestergaard, 2020, s. 26). For å unngå at det oppstår misforståelser bør ledere unngå dobbeltbindinger i kommunikasjonen rundt endringsprosessen. Dobbeltbindinger er doble budskap som er motstridende. Dersom en toppleder sier en ting det ene øyeblikket, og

sender signaler om noe annet i det neste kan dette bidra til usikkerhet hos ansatte, og i verste fall føre til at de faller tilbake til gamle mønstre (Hennestad & Revang, 2017).

Ifølge endringsteoretikeren Kurt Lewin og hans modell for endringsprosesser, må gamle organisasjonsmønstre tines opp før nye kan etableres (Burnes, 2020). Derfor må ledere være bevisst på at virksomheten under endring fra det gamle til det nye, vil befinne seg i et *liminelt* (terskel/grense) rom der det gamle ikke helt har sluppet taket og det nye ikke er implementert (Hennestad & Revang, 2017). Det er derfor viktig å fokusere på hva som må tines opp for at endringen kan realiseres (Burnes, 2020). Disse liminelle periodene kan oppleves som utfordrende for de fleste organisasjoner. En god visjon med påfølgende strategier er derfor viktige virkemidler i endringsprosessen, og bidrar til at de ansatte etablerer nye handlingsmønstre og etterlever den ønskede endringen (Hennestad & Revang, 2017). Det som kommuniseres og gis av informasjon vil alltid bli fortolket ut ifra en kontekst. Det er derfor viktig at ledere setter seg inn i, og "leser" konteksten for endringen de ønsker gjennomført. Ved å sette kontekst bidrar man til at ansatte ser sammenhengene mellom bakgrunnen, formålet, rammene og retningen for endringen. Slik vil man hjelpe ansatte til å se verdien av å gjennomføre endringen (Vestergaard, 2020).

2.5 Mellomlederens rolle i endringsprosesser

Toppledere kommuniserer ofte endringen til mellomledere og sine direkte underordnede, og kan fort glemme øvrige medarbeidere som også må forstå endringen. Det er viktig at det er toppledelsen som først kommuniserer endringen ut til hele organisasjonen, og at det er gjennomtenkt og godt planlagt. Utover i endringsprosessen kan det være hensiktsmessig at mellomledere overtar ansvaret for den løpende kommunikasjonen, siden de ofte er tettere på og kjenner egne medarbeidere best (Balogun & Hailey, 2008).

I gjennomføringen av langsiktige endringsprosesser er kortsiktige gevinster, såkalte "*quick wins",* avgjørende for å opprettholde ansattes motivasjon og engasjement for endringen (Kotter, 2012). Kortsiktige gevinster sørger i tillegg for at medarbeidere ser resultatene, og danner en felles forståelse for viktigheten av endringen. På denne måten kan ledelsen også sikre at endringsinitiativet fortsetter.

Endringer som befinner seg i en tidlig fase vil innebære kostnader som nødvendigvis ikke gir umiddelbare gevinster, men hvor gevinstene først kan høstes i et litt lengere perspektiv (Balogun & Hailey, 2008).

2.5.1 Involvering av ansatte

Ifølge Vestergaard (2020) er det tre prinsipper som er avgjørende for å lede en endringsprosess. Det første er *involvering:* Organisasjonsmedlemmene skal involveres når nye løsninger skal utarbeides. Formålet er å skape *agens*, det vil si å se muligheter og handle etter dem. Dette vil øke kvaliteten på løsningene, både med tanke på strategi, i hvilken grad aktørene opplever eierskap til løsningen, og hvor raskt man kan innføre løsningen. Det andre er *forklaring:* når en løsning velges er det viktig at leder forklarer hvorfor denne ble valgt. Dette skaper transparens i beslutningsprosessen, og tillit til beslutningene som ledelsen tar**.** Det tredje og siste prinsippet er *ramme og retning:* De involverte skal hele veien gjennom endringen ha oversikt over hva som vil være mulig å få til og hva som ikke er mulig, hva er oppe eller ikke oppe til diskusjon, og atferden i prosessen, en opplevelse av at alle gjør sitt beste vil skape motivasjon (Vestergaard, 2020).

2.6 Ansattes reaksjoner på endring

Vestergaard (2020) viser til at frivillig samarbeid vil bidra til at en endring lykkes. For å få til dette må leder peke ut en retning som oppleves som meningsfull for de ansatte. Engasjement og frivillig samarbeid bygger på indre motivasjon (Vestergaard, 2020). Den indre motivasjonen knyttes til atferd som utføres gjennom indre belønninger som kan beskrives som tilfredshet, glede eller mening knyttet til arbeidsoppgavene som utføres (Kuvaas & Dysvik, 2016). Aktører som opplever tro på seg selv og økt engasjement for endringen opplever selveffektivitet, og dette øker sannsynligheten for at de tilpasser seg endringen (Oreg et al., 2011).

For å forstå den indre motivasjonen og frivillig handling peker Vestergaard (2020) på prosessrettferdighet som en motsetning til resultatrettferdighet. Prosessrettferdighet skapes når medarbeidere involveres i arbeidet med å skape endringsforslag, at de er kjent med hvilke vurderinger som har legges til grunn for beslutningene fattet av ledelsen, og at de har oversikt over forventninger som

stilles til dem. Prosessrettferdighet skaper mer tillit til ledelsen (Vestergaard, 2020). Ledelse som har høy tillit har også endringsmottagere som føler seg mer støttet og respektert, og de er også mer mottagelige for endring (Oreg et al., 2011). Tilliten er basert på tidligere erfaringer og tar lang tid å bygge opp. Store hendelser som radikale endringer kan føre til en knekk i tillitsforholdet, og gi store konsekvenser for en organisasjon (Tucker et al., 2013). Ansatte vil oppleve tilfredshet ved å utføre en arbeidsoppgave, men vil også oppleve tilfredshet knyttet til belønninger for denne (Kuvaas & Dysvik, 2016).

2.6.1 Motstand mot endring

Meyer & Stensaker (2011) har kartlagt hvordan ansatte som har vært utsatt for multiple endringer reagerer på disse. Reaksjonene er primært knyttet til de ansattes adferd og hvordan de utviste aktive og mer passive reaksjoner. Motstand kjennetegnes av både passive og aktive handlinger som ikke bidrar særlig konstruktivt inn i endringsprosessen. *Bohica- effekten* (bend-over-here-it-comes-again) er en form for passiv adferd som kjennetegnes av distansering og ignorering av prosessen, og dermed gir lite bidrag til endringsarbeidet (Meyer & Stensaker, 2011). Motstand som reaksjon på en endring er naturlig når man ønsker å beskytte egne interesser og innflytelse, og handler derfor ikke nødvendigvis om uvitenhet eller manglende fleksibilitet. Ved å se på motstand som en energikilde og ikke noe man må unngå eller bekjempe, kan motstanden isteden omdannes til innsats for endringen. Aktiv motstand tyder på sterke verdier og engasjement (Martinsen, 2018).

Lojalitet er en mer konstruktiv form for adferd, den proaktive ansatte tar skjeen i egen hånd og bidrar aktivt inn for å sikre fremdrift i endringsprosessen. Fra et ledelsesperspektiv vil det være av betydning å få de ansatte over på den aktive delen av skalaen, og dermed lettere kunne håndtere ulike former for reaksjoner (Meyer & Stensaker, 2011). Lewin beskriver i sin modell betydningen av å ha ulike drivkrefter i endringsprosessen, og hvordan ansattes reaksjoner kan sees som krefter som bør håndteres og brukes konstruktivt for fremdrift i prosessen, enten de er negative eller positive (Burnes, 2004).

2.7 Meningsskaping

I radikale endringsprosesser er det ikke uvanlig at ansatte forstår, fortolker og reagerer ulikt på endringsprosesser de er en del av. Organisasjonspsykologen Karl Weick (1995) kaller fortolkningsprosessene for *sensemaking*, eller meningsskaping, og definerer det slik: *"Sensemaking involves the ongoing retrospective development of plausible images that rationalize what people are doing"* (Weick, 2009, s. 409). Weick (1995) beskriver dette som prosesser der mennesker gir mening til sine kollektive erfaringer i situasjoner preget av høy usikkerhet, og forsøker å redusere usikkerheten ved omsette meningsskaping til handling. Ifølge Weick (1995) opplever man ubehag, *kognitiv dissonans*, når det oppstår et gap mellom hvordan virkeligheten faktisk er, og hvordan man forventer og tror at virkeligheten skal være. Ubehaget kan reduseres ved å forkaste det gamle virkelighetsbildet og konstruere en ny virkelighet, altså meningsskaping.

I følge Balogun (2003) innebærer meningskapningsprosessen mer spesifikt å sette informasjonen som kommuniseres, tiltak som iverksettes og erfaringer som gjøres inn i en større meningsfull kontekst. Når det eksisterer ulike fortolkninger rundt en endringsprosess, kan det føre til adferd og handlinger som kan ha negative konsekvenser for endringsprosessen, og ulik meningsskaping kan påvirke resultatet av endringen (Stensaker, 2002 s. 185).
Når en historie skal fortolkes baserer man seg på fortiden, og den er ofte utydelig og vag. Ulike mennesker vil vektlegge ulike prosesser og hendelser. Når en organisasjon skal gjennom en endring må ledelsen skape en begrunnelse for endringen, hvorfor organisasjonen skal endre seg, hvorfor endringen vil virke, hvordan endringen vil føre til forbedring, og til slutt kommunisere dette ut i organisasjonen. Slik vil lederen skape mening til det som skal skje (Jacobsen, 2018). Prosessen som knyttes til meningsskaping kan forstås som en kontinuerlig prosess, der signaler tolkes innenfor et rammeverk som er bygd opp av forventninger til hva som skal endres. Rammene endrer og utvikler seg underveis i prosessen, og det vil også meningene gjøre. Rammene kan forstås som et slags oppbevaringssystem for læring fra tidligere endringer i organisasjonen, og fungerer som et filter for tolkning av nåværende signaler fra nye endringsinitiativer (Konlechner et al., 2019). Det er et skille mellom proaktiv sensemaking der man forestiller seg hvordan en ønskelig fremtid skal se ut, og

retrospektiv sensemaking som oppstår når endringsaktører avbryter et momentum og forsøker å svare på hva som har foregått (Konlechner et al., 2019). Forskning har funnet at det foregår mange forskjellige meningsskapende aktiviteter blant endringsmottagere. Dette kan være kommunikasjon i både skriftlig og muntlig form, i både formelle og uformelle settinger. Det kan også være kommunikasjon og handlinger av mer symbolsk karakter (Balogun, 2003).

Mellomlederne skiller seg ikke fra øvrige medarbeidere når det gjelder behovet for å sette endringsrelaterte prosesser inn i en meningsfull sammenheng; de snakker med sine lederkollegaer for å samle informasjon, stille spørsmål, dele erfaringer og utveksle nytt, samtidig som de forsøker å forstå hva som forventes av egen rolle i organisasjonen som er under endring. Mellomledere har en kompleks rolle ved implementering av toppstyrte endringer. De er både endringsmottaker og endringsagenter (Meyer & Stensaker, 2011). De er mellomleddet mellom strategisk ledelse og operativ kjerne, og bidrar med informasjon oppover, samtidig som de formidler og operasjonaliserer strategiske beslutninger innenfor gitte rammer (Balogun, 2003). Balogun (2003) peker i sin artikkel på tolkning av endring som en av nøkkeloppgavene til en mellomleder, og at egenskaper i denne sammenheng er ressursforvaltning, økonomistyring og prosjektledelse. I tillegg til sin egen personlige prosess knyttet til meningsskaping, skal de også støtte og lede sine medarbeidere igjennom endringsprosessen. Et funn i forfatterens forskning var at mellomlederne i hovedsak var engasjert i tre ulike aktiviteter ved gjennomføring av endringsprosjekter: meningsskaping, koordinering og administrering (Balogun, 2003).

2.8 Ambidekstri

Mellomlederrollen bidrar på ulike måter inn i endringsprosesser. Når en beslutning er tatt fra toppledelsen, er det igjennom iverksetting og gjennomføring at mellomlederen forventes å bidra mest. En viktig ressurs i større og multiple endringsprosesser er ledere med tid og evne til å drive prosessene ved å koordinere, motivere, tilrettelegge, problemløse og engasjere. Å gjøre dette samtidig som en skal opprettholde tjenesteproduksjonen er krevende, og utfordrer mange mellomledere i det daglige arbeidet (Rydland, 2015). Ved gjennomføring av radikale endringer i etablerte organisasjoner er derfor evnen til å være

tohendig, *ambidekster,* en nødvendig organisatorisk egenskap dersom man skal lykkes med endringen. Begrepet definerer en organisasjons kapasitet til å håndtere samtidige krav, eller til å balansere effektivisering med fornyelse (Birkinshaw et al., 2016; Meyer et al., 2022). Denne evnen er særlig viktig når vi snakker om radikale endringer, der organisasjonen må opprettholde både løpende drift og nødvendig fornyelse av det de alltid har gjort, samtidig som de skal innovere og gjøre helt nye ting for å «henge med» på omgivelsenes raske endringstakt (Birkinshaw et al., 2016). En organisasjons evne til å være ambidekster må sees i sammenheng med en organisasjons dynamiske kapabiliteter. Disse kan i korthet defineres som evnen til å identifisere muligheter og trusler i omgivelsene, mobilisere ressurser for å møte situasjonsbildet og endre eller transformere det etablerte i takt med omgivelsene (Birkinshaw et al., 2016).

3 Metode

I dette kapitlet vil vi presentere vår metodiske tilnærming, og redegjøre nærmere for valgene vi har tatt med hensyn til strategier for utvalg av informanter, og metoder for innsamling- og analyse av data. Avslutningsvis vurderer vi undersøkelsens validitet, reliabilitet og overførbarhet samt etiske vurderinger.

3.1 Metodisk tilnærming og forskningsdesign

I samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder skiller man primært mellom kvalitative og kvantitative metode (Jacobsen, 2015). Forskjellene mellom metodene er hovedsakelig knyttet til hvordan data samles inn og hvordan de blir analysert. Dersom formålet er å fremheve innsikt og søke forståelse, egner kvalitative metoder seg bedre enn kvantitative metoder som fremhever oversikt og søker forklaring (Tjora, 2021). Kvalitativ metode er også mest hensiktsmessig når det er ønskelig å se på sammenhenger mellom individ og kontekst, når man vet lite om fenomenet man ønsker å undersøke, og når man ønsker å innhente utfyllende og nyanserte beskrivelser fra et begrenset antall personer (Jacobsen, 2015). I kvalitative forskningsmetoder kan forskeren i tillegg være en stor del av innsamlingen og analysen fra de man undersøker (Corbin & Strauss, 2015). Forskningsdesign forstås som en overordnet plan for undersøkelsen, og skal beskrive hvordan man planlegger å besvare problemstillingen. Problemstillingen

er dermed retningsgivende for undersøkelsens forskningsdesign, og fordrer at det tas stilling til hvordan man ønsker å gjennomføre datainnsamlingen og legge opp analysen (Thalgaard, 2018).

Formålet med oppgaven vår er å undersøke hvordan meningsskaping påvirket oppdrags- og rolleforståelsen til ansatte i caset vårt. På bakgrunn av problemstillingen og case, har vi valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med induktiv tilnærming til innsamling og analysering av data.

3.2 Valg av case

Bruk av case er en utbredt form for avgrensning i kvalitative studier (Tjora, 2021, s. 48). Ved å bruke en casestudie som utgangspunkt for undersøkelsen, avgrenser vi oppgaven vår med hensyn til hva og hvem vi ønsker å inkludere. Et av kriteriene for valg av case var at det måtte være en avsluttet endringsprosess. Siden vi alle har bakgrunn fra offentlig sektor var det naturlig å ta utgangspunkt i en case fra vår virkelighet. En av oss hadde i tillegg kontakter i Groruddalssatsningen, og dette gav oss tilgang til flere kommunale prosjekter å velge mellom. Vårt valg falt på prosjektet Fundament, både fordi det var et spennende prosjekt som ble gjennomført i en stor etablert organisasjon, og fordi prosjektet ble beskrevet som en radikal endringsprosess som skulle løse en kompleks samfunnsutfordring.

3.3 Utvalgsstrategi

Kvalitative undersøkelser kjennetegnes oftest ved at de har et begrenset antall personer. Når utvalget er begrenset er det viktig å ha en utvelgelsesstrategi som er hensiktsmessig for problemstillingen (Thalgaard, 2018). Vi valgte å foreta et strategisk utvalg, det vil si at vi valgte informanter med egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen (Thalgaard, 2018, s. 54). For å rekruttere informanter til undersøkelsen så vi først til prosjektplanen for caset vårt. Prosjektplanen ga oss et bilde av antall involverte personer og deres stillinger og funksjoner i prosjektet. Vi benyttet oss i tillegg av snøballmetoden ved at vår første kontakt, prosjektleder for Fundament, gav oss informasjon om andre nøkkelpersoner med tilsvarende egenskaper som vi kunne intervjue (Thalgaard, 2018). Vi valgte denne metoden fordi det var et begrenset antall personer som var direkte involvert i prosjektet, og det var viktig at vi valgte

informanter som hadde innsikt i og forutsetninger for å uttale seg om caset. Vi tok kontakt med ni personer som vi vurderte som relevante å intervjue. Kun åtte informanter stilte til intervju. Av ukjente årsaker trakk en av informantene seg før intervjutidspunktet, og én informant tok kontakt med oss for å melde om at vedkommende ikke kunne stille til intervju, men kunne sende svarene sine skriftlig.

3.4 Datainnsamling

Vi har tatt i bruk ulike datakilder for å fremskaffe nødvendig empiri til undersøkelsen vår. Vi har samlet inn data gjennom syv semi-strukturerte intervjuer, skriftlig svar fra én informant, og gjennom relevante rapporter og prosjektdokumenter for Fundament. Dette gav oss tilgang til å analysere en stor mengde detaljert data. Vi valgte tidlig i prosessen å gjennomføre en uformell samtale med en av nøkkelinformantene for å danne oss et bedre bilde av caset. Samtalen ga oss mulighet til å identifisere temaer som informanten uoppfordret tok opp selv, og som vi ikke hadde tenkt på i forkant. På bakgrunn av samtalen designet vi en veiledende intervjuguide som kunne hjelpe oss under gjennomføringen av intervjuene. Vi valgte å sende intervjuguiden til informantene i god tid før intervjuet, slik at de kunne få mulighet til å forberede seg til intervjuet. Vi vurderte dette som hensiktsmessig siden det hadde gått to år siden prosjektet ble avsluttet, og flere av informantene hadde enten skiftet stilling eller arbeidssted siden den gang. Intervjuguiden bestod av en innledende del med spørsmål om informantens bakgrunn og rolle i organisasjonen, en hoveddel med åpne spørsmål om caset, samt en avsluttende del om informantenes tanker og refleksjoner rundt endringsprosessene i caset.

Det var viktig for oss at vi alle deltok under intervjuene. Vi avsatte minimum 60 minutter til hvert intervju, det lengste intervjuet varte i nesten 90 minutter. Grunnet Covid-19 restriksjoner ble alle intervjuene gjennomført digitalt på Teams, og det ble tatt opptak av intervjuet etter samtykke fra informanten. Ifølge Thalgaard (2018) har man gjennomført et godt intervju når man ikke legger merke til hvordan man opplever kontakten med informanten, og når begge parter er opptatt av temaene de samtaler om. Siden vi kunne ta både lyd- og videoopptak av intervjuene fikk vi muligheten til å analysere det som ble sagt, og informantenes

kroppsspråk. Vi tolket informantene som komfortable under intervjusituasjonen, og opplevde at det var gjennomgående positiv stemning mellom intervjuer og informant.

I forkant av hvert intervju avtalte vi hvem som skulle lede intervjuet og hvem som skulle ta notater underveis. Vi innledet samtalen med spørsmål om informantens rolle ved intervjutidspunktet før vi beveget oss tilbake i tid til når Fundament ble gjennomført i perioden mellom 2018 og 2020. Under intervjuene hadde alle kameraet sitt på, slik at dette ikke ble begrenset til kun intervjueren og informanten. På denne måten var vi alle deltakende under samtalen, og fikk mulighet til å stille informanten oppfølgingsspørsmål. Gjennom oppfølgingsspørsmålene fikk vi avklart eventuelle misforståelser og feiltolkninger av det som ble formidlet, og i noen tilfeller førte dette også til andre funn som ikke hadde fremkommet tidligere i intervjuet. Rett etter intervjuene hadde vi interne samtaler der vi oppsummerte og drøftet foreløpige funn. Vi opplevde oppsummeringene som nyttige siden det gav oss mulighet til å dele våre umiddelbare tanker med hverandre, og reflektere rundt funnene i fellesskap. Vi noterte våre refleksjoner fra oppsummeringssamtalene til videre bruk i analyse- og drøftingsdelen av oppgaven. I noen tilfeller hadde vi ulike tolkninger og forståelse av det som ble formidlet under intervjuet. Dersom dette skapte usikkerhet rundt datamateriale, og vi klarte ikke å avstemme dette med notatene og opptaket vårt, tok vi kontakt med informantene for å sjekke om vår tolkning stemte med det informanten ønsket å formidle. På denne måten fikk vi også verifisert at vi hadde forstått informanten riktig. Intervjuopptakene ble transkribert kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Transkriberingen resulterte i totalt 96 sider med tekst.

3.5 Analyse

Corbin og Strauss (2015) henviser til forskningsdesignet *grounded theory* utviklet av Glaser og Strauss, for utvikling av teorier med utgangspunkt i empiri. Dette er en induktiv tilnærming og bygger på å utvikle teorier gjennom å kode data. *Grounded theory* skiller seg fra andre kvalitative forskningsdesign ved at man forankrer kodene empirisk, og utvikler kodene basert på informantenes egne ord som uttrykk for deres erfaringer og handlinger (Thalgaard, 2018, s. 153). I

grounded theory koder vi data som omhandler det samme i en kategori. Dette kalles ofte for åpen koding eller første syklus koding (Jacobsen, 2018). På dette nivået kan koden bestå av utvalgte ord, setninger, hele avsnitt eller sider. I den videre analysen utvikler man koder på et høyere abstraksjonsnivå (Thalgaard, 2018, s. 154), og danner kategorier som ikke finnes direkte i empirien, men som representerer grupperinger av de første empirinære kodene. Denne prosessen kalles for aksial koding, eller andre-syklus koding (Jacobsen, 2015).
Datainnsamlingen og -analysen skjer kontinuerlig, og den innledende analysen danner ofte grunnlaget for etterfølgende innsamlinger og analyser i undersøkelsen. Metoden beskrives som en iterativ prosess (Tjora, 2021, s. 22).
I undersøkelsen vår valgte vi å bruke den stegvis-deduktiv induktive metoden, som deler det induktive premisset med *grounded theory* (Tjora, 2021). SDI-metoden avviser imidlertid ikke betydningen av eksisterende teori i utviklingen av konsepter, modeller eller teorier. Hensikten med SDI-koding er ifølge Tjora (2021) å hente ut essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum, og legge til rette for idégenerering på bakgrunn av empirien. Metoden benytter seg også av *in vivo* koding, der man koder data som er forankret i informantens egne ord (Saldaña, 2021, s. 11).

Etter transkribering av alle intervjuene leste vi gjennom og understreket viktige ord, setninger og avsnitt som vi anså som relevante. I tillegg til kodingen skrev vi ned *memo* til hvert intervju. Memoene hjalp oss å sortere kodene og tolke dataene for videre analyser. Etter den første kodingen satt vi igjen med 594 unike koder fra datamaterialet vårt. I den aksiale kodingen grupperte vi kodene tematisk inn i ulike kategorier, og fjernet koder som vi anså som irrelevante. Vi klarte til slutt å redusere antallet kodegrupper fra 31 til 20 tematiske kategorier. Etter hvert begynte grupperingene av kodene å danne seg et bilde av hva vi kunne utvikle som temaer i analysen vår. På bakgrunn av kodegruppene valgte vi vårt teoretiske rammeverk for undersøkelsen, og formulerte problemstillingen for oppgaven.

3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Reliabilitet handler om påliteligheten av resultatene og hvorvidt resultatene av analysene kan reproduseres, mens validitet dreier seg om resultatenes gyldighet. Ifølge Jacobsen (2015) må empiriske undersøkelser tilfredsstille både krav om

validitet og reliabilitet. Videre skiller forfatteren mellom intern og ekstern validitet i empiriske undersøkelser. Intern validitet betyr at vi har dekning i vår empiri for funnene og konklusjonene vi trekker i oppgaven vår, mens ekstern validitet går ut på om funnene våre er overførbare og gyldige i andre kontekster enn den vi har undersøkt.

I undersøkelsen vår avhenger reliabiliteten i stor grad av informantenes hukommelse, siden vi innhentet informasjonen gjennom retrospeksjon. Vi gjennomførte et strategisk utvalg av informanter til undersøkelsen vår, og utarbeidet en enkel guide som vi fulgte under intervjuene.
Oppfølgingsspørsmålene vi stilte, ble imidlertid ikke tatt med i intervjuguiden siden de ble stilt på bakgrunn av informantenes svar. Det antas derfor at det vil være vanskelig å gjenskape noen av resultatene fra undersøkelsen vår dersom intervjuene ble gjennomført på nytt, og av en annen forsker.
I empiriske undersøkelser får validitet ofte større fokus enn reliabiliteten i kvalitativ forskningsdesign (Flick, 2006, s. 371). Det er alltid en fare for at man gjennom sine tolkninger av resultater ser sammenhenger der de kanskje ikke finnes, eller forkaster faktiske sammenhenger helt. En annen feilkilde kan oppstå dersom man stiller spørsmål og innhenter svar som ikke henger sammen med undersøkelsens tema og problemstilling. Analyse av intervjuene er også påvirket av vår tolkning og forståelse av funnene, som igjen påvirker undersøkelsens reliabilitet. Gjennom samtaler etter intervjuer, transkribering av intervjuet og avsjekk med informanten ved usikkerhet, sikret vi i stor grad at analysearbeidet ikke ble gjort på feil grunnlag.

Vi etterprøvde vår forståelse og tolkning av resultatene både ved å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene, og ved å ta en avsjekk med informantene der det oppsto usikkerhet rundt datamaterialet. På denne måten fikk informantene mulighet til å legge til informasjon de følte manglet, og rette opp eventuelle misforståelser. Vi samarbeidet også om analysene våre, og brukte hverandre til å sjekke om tolkningene vi hadde kommet frem til stemte med virkeligheten vi hadde studert. Slik fikk vi bekreftet eller utfordret våre tolkninger ved å se de opp mot hverandres alternative tolkninger, og vurderte i fellesskap om noen av

tolkningene fremsto som mindre relevante (Thalgaard, 2018, s. 189). Basert på dette anser vi resultatene fra intervjuene som både reliable og valide.

Vi gjennomførte syv semi-strukturerte intervjuer, og det er sjeldent mulig å generalisere funnene man har kommet frem til med et så lite utvalg. Det er heller ikke formålet med en kvalitativ forskningsdesign som brukes for å fremheve innsikt og søke forståelse fremfor å fremheve oversikt og søke forklaring (Tjora, 2021). Ifølge Thalgaard (2018) er det tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overføring, ikke empirien i seg selv. Caset vårt kan gi et innblikk i hvordan endringsprosessene foregikk i Fundament, og kan gi en økt forståelse for hva som bør vektlegges i fremtidige endringsprosesser. På denne måten kan undersøkelsen ha en overføringsverdi i andre sammenhenger.

3.7 Etiske vurderinger

I studier som innebærer nær kontakt mellom forskeren og de personene som forskeren studerer, får forskeren tilgang til en mengde data som kan knyttes til personene som deltar i undersøkelsen (Thalgaard, 2018). I undersøkelsen vår har vi tatt hensyn til at intervjuobjektene stiller frivillig, og at empirien som er innhentet er korrekt gjengitt, samt at alle informantene er blitt anonymisert. Vi innhentet samtykke for å ta lyd- og videoopptak både i forkant av og rett før intervjuet. Opptakene er oppbevart i henhold til BIs retningslinjer for behandling av personopplysninger i en studentoppgave, og beholdes frem til oppgavens leveringsfrist. Opptakene vil deretter bli slettet fra våre mapper og systemer. Thalgaard (2018) gjengir den nasjonale forskningsetiske komite (NESH) forskningsetiske retningslinjer, som kan sammenfattes i tre hensyn forskere må ha med seg: prinsippet om at forskeren må ha deltakernes informerte samtykke, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, samt forskerens plikt til å ivareta konfidensialitet og ikke bruke informasjon slik at informantene kan identifiseres. Vi har ikke innhentet eller brukt personopplysninger om informantene. Utover dette har vi fulgt NESH sine forskningsetiske retningslinjer i undersøkelsen vår.

4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil vi presentere de viktigste funnene sett i lys av problemstillingen for oppgaven. Vi har valgt å dele funnene våre inn i tre deler.

Innledningsvis presenteres hva toppledelsen forteller om bakgrunnen og hensikten med Fundament i oppstarten av prosjektet. Deretter presenterer vi hva mellomlederne forteller om hvordan de tolket sitt mandat, hvordan de opplevde samarbeidet og egen rolle i prosjektet. Til slutt presenterer vi hva de ansatte forteller om sin fortolkning og opplevelse av endringsprosessen. Utsagnene fra informantene er anonymisert, og omtales som IN1-IN7.

4.1 Hva forteller toppledelsen om Fundament?

4.1.1 Bakgrunn og hensikt

Prosjektdokumentasjonen gir en dyptgående beskrivelse av bakgrunnen og hensikten med prosjektet. Det vises til tall fra SSB på andelen elever som begynner på videregående skole med under 30 grunnskolepoeng etter 10. trinn, og betydningen av lave (<30) eller manglende grunnskolepoeng for gjennomføring av videregående skole til normert tid. Under intervjuene beskriver informantene den lave gjennomføringen i videregående opplæring som en samfunnsutfordring, som skolen ikke kan løse alene. Når informantene beskriver bakgrunnen og hensikten med Fundament legger de størst vekt på elevenes lave grunnskolepoeng, og identifiserer dette som utløsende faktor for prosjektet. Informantene uttrykker samtidig at det var viktig å jobbe med tjenester utenfor skolen for å løse de sammensatte utfordringene som elevene stod ovenfor, og at dette var en viktig forutsetning for å øke gjennomføringsgraden i videregående skole. En av informantene forteller: "*Skolene er ikke gode nok, hverken etatene eller til at vi greier det i videregående. Vi greier ikke å ta imot de elevene, som har 20 grunnskolepoeng og store kunnskapshull, store utfordringer og bor i krevende omgivelser, vi har ikke det apparatet i videregående til å kunne greie det"* (IN 1).

4.1.2 Begrunnelse for endring

Under intervjuene forteller informantene om et dagsseminar der et omfattende analysegrunnlag for utfordringsbildet ble presentert for UDE og oppvekstsektoren i bydelene. Analysegrunnlaget skulle bidra til å gi retning til og iverksetting av riktige tiltak på skoler i Groruddalen. En av informantene forteller: *"(...) mellom de videregående skolene i Oslo og bydelene i Groruddalen for å se på om vi hadde noen felles punkter med ungdom som hadde utfordringer med å fullføre videregående skole. På det møtet der kom vi frem til da en slags, jeg lagde da en*

slags skisse til innsatser hvor vi så at det var behov for at bydelene og de sektorene som jobber med ungdommene fra hver sin kant ble mer samkjørte" (IN 2). Informanten forteller videre at skissen til innsatser var også utgangspunktet for Fundament, og hadde som formål å få tjenester i og rundt skolen til å arbeide mer samstemt rundt en felles ungdomsgruppe.

Det fremkommer videre under intervjuene at selv om prosjektbegrunnelsen for Fundament var godt dokumentert, førte ikke det nødvendigvis til felles engasjement for å imøtekomme identifiserte behov. En av informantene forteller at de ønsket å iverksette prosjektet så raskt som mulig, og at tidspresset bidro til at det oppstod uenigheter mellom aktørene med hensyn til prioritering av behov. En informant beskriver samarbeidsprosessen mellom aktørene som vanskelig: *"Det har jo til tider vært ganske konfliktfylt. De største konfliktene var at bydelene opplever etaten liksom litt hissige på grøten. Vi er jo veldig operative. Og vi har gjort ting veldig raskt, og opptatt av å komme i gang på elevenes vegne (...) vi har ikke tid til å vente på både det ene og det andre"* (IN 1). Informanten reflekterer videre at prosessen rundt etableringen av et tverrfaglig samarbeid ville vært bedre dersom aktørene hadde brukt mer tid på å bli kjent med hverandre, samt vist gjensidig respekt for virksomhetenes ulike arbeidskulturer og tradisjoner. På denne måten ville prosjektet klart å etablere felles siktemål for utfordringene. Informanten konkluderer likevel med at behovet for å komme i gang var større enn å sikre felles forståelse og erkjennelse av behovet for prosjektet.

4.1.3 Eierskap og samarbeid

I prosjektdokumentasjonen blir Fundament beskrevet som et samarbeidsprosjekt i Groruddalssatsingen, utviklet av UDE og bydelene i Groruddalen. I intervjuene beskriver informantene Groruddalssatsingen som både en finansieringskilde, og en arena for tverrsektorielt og tverrfaglig samarbeid. En av informantene beskriver imidlertid samarbeidet mellom aktørene som en *"tautrekking mellom bydelene og UDE over hvor ressursene i satsingen skulle bli lagt"* (IN 1). Allerede under behovsanalysen ble det avdekket en rekke strukturelle barrierer og utfordringer knyttet til samarbeid med enkelte tjenester: "*(...) Og da skyter jeg bare inn at der hvor vi så størst utfordringer på grunn av ulike tolkninger av taushetsplikt og sånne ting var jo det å få barnevernet på banen"* (IN 2).

En informant forteller at det var utfordrende å etablere et effektivt samarbeid mellom UDE og fire bydeler, og at det tidvis oppsto floker i både kommunikasjonslinjene og prosessene rundt beslutningstakingen i prosjektet. Dette ble løst ved at UDE inngikk et formelt samarbeid med én av bydelene, som sørget for å representere de øvrige bydelene i prosjektet: *"Hele tida må du ha med 3 bydeler inn for å snakke om noe. Du fikk da plutselig mange armer som du skal da forstå innholdet i. Bydel skulle da snakke med de andre bydelene (...) på en måte representert som en sånn paraply som skulle da snakke med alle sammen"* (IN 2).

4.1.4 Visjon for endring

Under intervjuene beskriver informantene betydningen av visjon, og viktigheten av å ha en omforent visjon for å skape engasjement og motivasjon i prosjektet. I analysen av prosjektdokumentene for Fundament finner vi imidlertid ingen tydelig visjon for prosjektet. Det nærmeste vi kommer noe som kan tolkes som retningsgivende er effektmålene: å øke andelen som fullfører og består videregående opplæring, og å etablere en modell for tverrfaglig og - sektorielt samarbeid mellom skole og bydel som er økonomisk og organisatorisk bærekraftig. En av informantene bekrefter vår tolkning ved å fortelle at visjonen for prosjektet var at flere skulle fullføre og bestå. Informanten la samtidig til at realiseringen av visjonen krevde en tverrfaglig tilnærming for å løse problemene rundt lav gjennomføring, og beskrev utfordringene som noe skolen ikke kunne løse alene.

En av informantene reflekterer rundt prosjektets visjon og målsetting og forteller at hen ble trukket ut av prosjektet og fulgte derfor ikke arbeidet videre i gjennomførings- og avslutningsfasen. På spørsmål om endringene som følge av prosjektet forteller informanten videre: *"Fundament ble på en måte manifestert i en pilot og i et prosjekt, så var det prosjektleder som overtok det prosjektet. Og det har på en måte blitt satt i drift. Men den opprinnelige planen var egentlig at det ikke skulle settes i drift til å bli en slags enhet som Fundament er i dag. Det skulle heller ikke hete «Fundament» (...) Så det var på en måte ikke en institusjon, men det var samhandlingsmønster for å ha felles mål"* (IN 2).

4.2 Hva forteller mellomlederne om prosjektet?

4.2.1 Prosjektets visjon og formål

Alle informantene i mellomlederrollen gir uttrykk for at de hadde en klar forståelse av hva prosjektet handlet om, men kun en av dem beskrev denne forståelsen som en visjon for prosjektet: *"Akkurat det med visjonen er veldig gitt i det hele. Det handler om frafallsforebygging og gjennomstrømning slik at visjonen var ganske sånn klar den"* (IN 3). Informantene uttrykker en forståelse for hva prosjektet handlet om, og beskriver oppdraget som tydelig og godt forankret uavhengig av sektor- og tjenestetilhørighet. Den forståtte visjonen, som vist gjennom sitatet ovenfor, var definert som et av to effektmål i prosjektet. Når det kommer til effektmålet om å etablere en økonomisk og organisatorisk bærekraftig modell for tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid, fremkommer ikke målet som like tydelig kommunisert og forankret blant informantene.

En av informantene forteller at det tidlig i prosjektet oppsto en erkjennelse av at Fundament fort ville bli et "skoletungt" prosjekt, og at bydelenes rolle var uklar i prosjektet. Det ble i liten grad tematisert noe rundt eierskap til prosjektet, og en informant forteller at store avgjørelser ble tatt uten at det var noen reell involvering av bydelene i forkant av disse beslutningene: "*Jeg husker ikke helt hvordan Fundament kom eller ble opprettet, om det var nok en kunnskapsinnhenting som kanskje UDE hadde på forhånd som ikke helt ble delt med bydel kanskje?"* (IN 4).

En av informantene forteller at det ble brukt tid på å ha fokus på egen virksomhet og detaljer relatert til prosjektet: *"Bydelens rolle, den større tverrfaglige riggen, den var mer uklar for oss"* (IN 3). Samme informant uttrykker også at betydningen av bydelenes rolle i *hvordan* effektmålene skulle realiseres, ble undervurdert som følge av mangel på ydmykhet, kompetanse og modenhet i prosjektet: "*Gevinsten som handler om det tverrsektorielle fremsto som en innholdstom floskel"* (IN 3).

4.2.2 Tverrfaglig samarbeid og forankring

At bydelstjenestenes betydning ble undervurdert forklares videre med at det ikke hadde vært så mye tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid forut for prosjektet.

Fundament fokuserte ikke i tilstrekkelig grad på å forbedre relasjoner, utvide kompetansebildet og bidra til at tjenestene ble bedre kjent med hverandre. En av bydelsinformantene gjorde følgende refleksjon: *"Kanskje skolen så på bydel som ett hele? Bare innad hos oss er det et stort apparat og mange som skal samarbeide (...) kulturer som skal møte kulturer"* (IN 5). Den manglende kunnskapen om bydelens tjenester kommer videre til uttrykk gjennom dette utsagnet: *"Man var ikke godt nok kjent med hverandres virkeområder og tjenesteområder, og var ikke godt nok klar over hva som skjulte seg i disse bydelene"* (IN 3).

Når prosjektledelsen forsto at det tverrfaglige samarbeidet burde fått større fokus, og at bydelene rommet flere tjenester enn hva man trodde ved inngangen av prosjektet, ble det oppfattet som for sent å endre på dette: "*Altfor sent (...) Toget var veldig i gang da, stort og tungt. Skjønner man at her hopper man bukk over et eller annet vesentlig"* (IN 3). Dette bekreftes til dels også av en informant som forteller: "*Selv om direktørene ga beskjed om at vi også skal ta del i det her, så var det nok ikke, ja, man vet jo hvordan det er med forankring nedover og føle eierskap til noe. Det er jo litt vanskelig med alle disse prosjektene vi holder på med, at alle føler eierskap. Så nei, jeg tror ikke det ble ordentlig forankret som et felles prosjekt. Forankringen og interessen for det i vår bydel var jo for så vidt der, i den grad man får forankret sånt."* (IN 4).

Informantene hadde ulike opplevelser rundt forankring av prosjektet i egen virksomhet. På spørsmål om ledelsens rolle i prosjektet svarer en av informantene at det var lite involvering og engasjement i fra nærmeste leder eller toppledelsen: *"Jeg tror det med eierskapet altså de ansvarlige for prosjektet, prosjekteierne burde nok kanskje også hatt mer tid til å følge opp og forankre, det tror jeg"* (IN 5). Informanten forteller videre: *"Jeg tror jeg ble litt overrasket over at det ikke var gjort et bedre grunnarbeid, eller at det ikke var gjort mer i bydel på forhånd. At det ikke var mer eierskap enn jeg skjønte etter hvert at det var".*
I et annet intervju forteller en av informantene at hen var usikker på om de andre samarbeidspartnerne følte at de hadde et like stort eierskap til prosjektet som hens egen virksomhet: *"Det blir nok ikke trukket frem som det gode skole-bydel, hvor bydelene føler liksom eierskap til at dette var vi med på (...). Det kan jeg aldri*

forestille meg. Nei, det er jo interessant det med eierskap, det har vi ikke snakket så veldig mye om" (IN 3).

En informant beskrev det slik når vi stilte spørsmål om det tverrfaglige samarbeidet: *"Ikke noe av det formelle som ikke var på plass, men vi kunne nok sittet mer sammen og snakket oss gjennom hva det er vi skal få til for elevene. Vi er ikke så vant til å ta bestillinger fra siden på den måten"* (IN5). På spørsmål om informanten opplevde at det tverrfaglige samarbeidet var en viktig suksessfaktor i prosjektet svarte hen: *"Jeg tror at for hver og en av de elevene som var med i Fundament hadde veldig høy grad av måloppnåelse. Og sånn sett så var det vellykket prosjekt hvis man tenker på den enkelte (...) Hvis vi kunne innført det på hver enkelt skole så hadde det vært et godt tilbud til mange elever selv uten det tverrfaglige samarbeidet. Jeg tror ikke det var suksessfaktoren denne gangen"* (IN 5).

4.2.3 Identitet, roller og kultur

Utfordringen med å håndtere løpende driftsoppgaver parallelt med en eller flere endringsprosjekter kommer tydelig til uttrykk hos informantene. En informant forteller at hen fikk prosjektlederansvaret som en konsekvens av sin rolle som avdelingsleder. Informanten beskrev videre sin rolle sett i lys av alle oppgavene som skulle håndteres: *"I det daglige, å få det til å flyte godt, så var den posisjonen litt krevende (...)For meg var det utrolig mye drift som hele tiden kom med en høy prioritet, så da etter hvert blir det litt sånn ... ja, okay vi får gjøre det beste ut av det"* (IN 4). En annen informant beskrev arbeidsomfanget slik: *"Opplever å bli overveldet av arbeidsoppgaver, at det er ikke tid nok til å følge opp det faglige, og det man egentlig har lyst til å gjøre som leder"* (IN 5).

Foruten utfordringene knyttet til rollen som både prosjektleder og ansvarlig for drift, blir fragmentert organisering pekt på som en utfordring i prosjektet. En informant påpeker at mangel på tid gjorde at oppdraget føltes tungt og stort å gjennomføre alene. Videre forteller informanten at mangel på strategisk forankring også var en årsak til utfordringene i prosjektet: *"Jeg tenker at tid er en veldig viktig faktor for å få implementert ting, for drift tar så mye fokus og tid, og den manglende forankringen underveis da. Og for de andre ansatte litt sånne*

Du kan legge inn tekst i denne bunnmargen både ved papirinnlevering og digital innlevering

drypp og kanskje en presentasjon på et kontormøte, men sånn i det daglige, jeg har ingen løsning på det. Prosjekteierne burde nok kanskje hatt mer tid til å følge opp og forankre" (IN 4).

En annen informant beskrev samarbeidet som et møte mellom forskjellige arbeidskulturer med ulike måter å gjøre ting på: "*Det var en timeplan. Vi jobber ikke etter en timeplan i bydelen. Så et helt annet mind-set enn UDE. Vi burde kanskje brukt tid, og det å snakke om oss gjennom lenger ned i systemet"* (IN 5). En av informantene fremhever i tillegg strukturelle barrierer som en viktig årsak til samarbeidsutfordringene, i både egen og i de samarbeidende etatene: *"Jeg blir mindre og mindre overbevist om at veggene i våre siloer er noe særlig høyere enn de der ute. Jeg opplever at de strukturelle hindringene i lovverk, i datasystemer, taushetsplikt, kultur og mandat, ikke minst mellom NAV og barnevern og lavterskeltilbud, med helse og så videre, er kanskje enda."* (IN 3). Informanten forteller videre at det var ulike oppfatninger rundt årsakene til samarbeidsutfordringene i prosjektet: "*Det påstås at det er rotete på rommet hos oss. Man har en stor jobb å gjøre i bydel for å få samkjørt tjenestene der"* (IN 3).

Prosjektet involverte deltakere fra flere bydeler, men ble organisert slik at kun en av bydelene piloterte på vegne av de andre bydelene. En informant beskriver hvordan en i toppledelsen fremsto som en tydelig strategisk leder med stor betydning for den tidlige forankringen i bydelene, og konsekvensene av at vedkommende sluttet rett før gjennomføringsfasen: *"X var god på å få med seg folk, blanding av pisk og gulrot (...) nøt respekt i egne rekker. At X fikk ny jobb, var en nesestyver i forhold til det med forankring i samarbeidsbydelene. Og så ble det én midlertidig, og i avslutningen av prosjektet så var det jo én ny som arver noe"* (IN 3). Informanten forteller videre*: "Så vi er lenge før vi klarer å bygge gode systemer og strukturer som vi ivaretar sånne her, denne her type forankringer. Vi er ikke der hvor noe går av seg selv"* (IN 3).

4.2.4 Kommunikasjon og ledelse

Når tema om kommunikasjon internt i prosjektet blir løftet opp under intervjuet, er det divergens i hvordan informantene oppfattet dette. En av informantene forteller at det er tett dialog mellom de ulike aktørene i oppstarten av prosjektet,

men beskriver at det utover i prosjektperioden ble mer utfordrende å opprettholde dialogen på tvers av sektorer og tjenester. Informanten opplevde at dialogen i større grad gikk mellom aktørene på skolesiden, og at bydelstjenestene ofte ble glemt. Informanten gjengir en hendelse fra et skolebesøk der byrådsleder ønsket å profilere Fundament. Informanten forteller at hen ikke ble informert om skolebesøket før det kom et nyhetsoppslag om prosjektet i avisa. Informanten beskriver dette som en situasjon som fikk hens nærmeste leder til å reagere: *"Men, er ikke vi også en partner i dette?"* (IN 4). Informanten stadfestet at tjenestene utenfor skolen ofte ble glemt i prosjektets kommunikasjonslinjer. En annen informant hadde imidlertid en helt annen opplevelse av kommunikasjonen: "*Opplevde ikke svikt i kommunikasjonslinjer"* (IN 5).

4.3 Hva forteller de ansatte om Fundament?

4.3.1 Endringsmotivasjon

Informantene forteller at de opplevde høy grad av motivasjon for prosjektet, og forteller at de lenge hadde følt at dagens praksis ikke var tilstrekkelig for å imøtekomme ungdommenes sammensatte behov. Informantene beskriver egen virksomhet som stor, hierarkisk og silobasert, og fremhever behovet for å jobbe mer på tvers av sektorer. En informant beskriver sin motivasjon for prosjektet og forteller: *"Dette kan gjøre noe med drop-out, og det kan også gjøre noe med inkludering, ikke bare i skolen, men også inkludering i samfunnet"* (IN 7). En annen informant uttrykker stort engasjement og glede for prosjektet og forteller: *"Jeg trivdes kjempegodt med den rollen, jeg likte jobben veldig, veldig godt ... og jeg syns det er veldig sånn gøy med, sånt samarbeid på tvers. Jeg liker liksom det og få med andre på laget og den tankegangen"* (IN 6).

4.3.2 Opplevelse av egen rolle og funksjon i prosjektet

Informantenes beskrivelser av hvordan de opplevde egen rolle og funksjon i prosjektet er til tider svært motstridende. Mens en informant beskriver sin rolle som avklart og tydelig, har en annen informant en helt annen opplevelse: "*Det var vanskelig med hvor skal jeg sitte, hvor skal jeg jobbe, hvem skal jeg forholde meg mest til. Valgte å være mest på skolen det var der det var mest nyttig at jeg var. Brukte lang tid på å etablere rollen min, vanskelig å komme inn i skolen og finne ut hvordan de kunne bruke meg på best mulig måte"* (IN 6). Videre forteller

Du kan legge inn tekst i denne bunnmargen både ved papirinnlevering og digital innlevering

informanten at det som skulle gjøres i stillingen ikke samsvarte med utlysningsteksten: *"Jeg skjønte ikke at det innebar å jobbe i større grad mer på kveldstid. Kom ikke helt tydelig frem"* (IN 6).

Det ble opprettet en koordinerende funksjon i prosjektet som skulle ivareta de tverrfaglige samarbeidet. Ledelsesansvaret for koordinatoren ble plassert hos bydel, mens stillingen skulle gjennomføre arbeidsoppgavene sine på Kuben. En av informantene beskriver koordinatorrollen som utfordrende, og lite attraktiv: *"Noen må jo gjøre den jobben, og jeg er glad for at det ikke er meg"* (IN 7). Det oppstod tidvis uenigheter mellom koordinator og ledelsen i Fundament rundt hvordan arbeidsoppgaver skulle løses. En informant forteller: *"Det var ikke alltid jeg opplevde at avdelingen jeg jobbet på hadde helt samme tankegang som meg i forhold til hva som var fornuftig måte og styre rollen min på da"* (IN 6). Informanten beskriver videre at det var uklare styringslinjer i prosjektet, og dette førte til misforståelser rundt hvem hen skulle forholde seg til? Dette kommer særlig frem under samtalen om koordinatorfunksjonen i prosjektet. Informanten forteller: "X *hadde ikke lederansvar for meg, for det var en som var i bydel, men lederen min var jo egentlig ganske langt unna meg i hverdagen min ikke sant, så det var litt vanskelig fordi skolen hadde mange meninger om hvordan rollen min skulle benyttes på en måte, og så hadde bydelen en del tanker rundt hvordan jeg burde bli brukt" (IN 6).*

Under samtalene kom det flere motstridende narrativer for hvordan informantene opplevde tiden sin i prosjektet. En av informantene beskriver en arbeidsdag preget av tillit, støtte og mulighet for medvirkning, mens en annen informant opplevde det som svært vanskelig. Informanten forteller: *"Kjente at jeg kom utenfra, at jeg ikke fikk anerkjennelse for det jeg kom med, mine tanker og måter å tenke på rundt ungdommene, det var vanskelig, og jeg følte meg veldig liten"* (IN 6).

4.3.3 Opplevd eierskap og forankring i prosjektet

Enkelte informanter uttrykker at de opplevde god forankring med en tydelig strategi lokalt på Kuben, men at det var manglende forankring hos øvrige samarbeidspartnere: "*Hadde ryggdekning på skolen, men det var ikke forankret ute hos barnevernet, eller BUP eller NAV"* (IN 7). Informantene beskriver videre

at de underveis i prosjektet opplevde ulik grad av samarbeidsvilje og forståelse for hensikten med prosjektet. De forteller hvordan de klarte å etablere et godt tverrfaglig samarbeid på individnivå, men at de hele tiden møtte på strukturelle hindringer som stakk kjepper i hjulene for et mer varig samarbeid på systemnivå. En informant beskriver det slik: *"Det var enkelt å samarbeide med personer på individnivå, men det å få etablert strukturer som vi kunne benytte oss av igjen og igjen, den klarte ikke jeg"* (IN 6). Informantene uttrykker et opplevd ansvar for at samarbeidsstrukturene og systemene ble etablert. Når det imidlertid ikke fungerte beskriver en informant det slik: "*Vi måtte ta litt snarveier noen ganger"* (IN 7).

4.3.4 Tillit og handlingsrom

På Kuben hadde prosjektet en forventing om at de ansatte jobbet etter en bestemt konsekvenspedagogikk i møte med elevene. En av informantene forteller om utfordringer med å følge metoden grunnet manglende opplæring og veiledning underveis. *"(Vi) famla litt med pedagogikken, for ingen var godt kjent med den"* (IN 6). Det var også ulike oppfatninger om det var riktig pedagogikk å bruke sammen med elevene. En av informantene forteller at hen fikk lite handlingsrom til å bruke sin kompetanse underveis i prosjektet: "*Jeg fikk ikke brukt kompetansen min, jeg trodde at når man hadde et prosjekt etablert i bydel, at man hadde tenkt at man kunne benytte seg av virkemidlene (der). Det hadde vi ikke lov til"* (IN 6).

En annen informant hadde en helt annen opplevelse rundt metodebruken i prosjektet: *"Tillit til oss som fagpersoner, og en forståelse for at vi trenger metodefrihet og vi trenger å teste ut, og vi trenger å finne ut av hvordan vi kan gjøre dette best"* (IN 7). Informanten forteller videre: "*(Det var) gode muligheter for involvering. Jeg opplevde at både jeg og de andre som var direkte involvert hadde en stemme inn i formingen av prosjektet"* (IN 7). Informantene oppgir også ulik grad av opplevd autonomi i hverdagen. En informant forteller: "*Fikk ikke vi lov til å ta beslutninger vi som var nede på golvet, ting gikk innmari tregt, og vi hadde mye å hente på kommunikasjon"* (IN6).

4.3.5 Involvering og medvirkning

Alle informantene beskriver at de trivdes med arbeidsoppgavene sine og at de opplevde de som meningsfulle. På spørsmål rundt prosjektbeskrivelsen til Fundament forteller informantene at de ikke kjente godt nok til det som stod der, og at de var usikre på om det var en felles visjon for prosjektet. Informantene uttrykker at det viktigste var at elevene skulle fullføre og bestå, i tråd med det ene effektmålet i prosjektbeskrivelsen, men oppga ikke tverrfaglig samarbeid som et eget mål. En informant svarer kontant *"Nei"* når vi spør om det har vært like mye fokus på begge målene. Det kommer til uttrykk gjennom følgende utsagn: *"Bærekraftig samarbeid var en mindre del av min hverdag"* (IN 7).

En informant uttrykker frustrasjon rundt hvordan mellomlederne ikke la til rette for at ansatte fikk gjennomført arbeidsoppgavene sine: *"Prosjektlederne kunne ha jobbet mer for at vi fikk koblet på (...) at vi hadde fått de som har litt å si i bydelene mere på banen"* (IN 6). En annen informant trekker frem tid, og motstridende beskjeder som en utfordring i utførelsen av sine oppgaver: *"Noen ganger kom ting litt kjapt, og gikk litt imot ting vi hadde fått beskjed om tidligere"* (IN 7). Informantene beskriver å tidvis få blandede signaler fra ledelsen om hva som var viktig. Når skolen var tydelig på en ting, kunne det komme en motstridende beskjed fra toppledelsen. En av informantene problematiserer dette under samtalen og forteller: "*Mixed signals – hva er det egentlig som er det viktigste?"* (IN 7).

Ingen av informantene forteller at de har vært delaktige i utformingen av prosjektbeskrivelsen eller strategiene det skulle jobbes etter. Dette har fremstått som ganske utydelig for informantene gjennom nesten hele prosjektperioden: "*Når vi hadde evalueringer ble ting liksom løftet opp på et annet nivå. Altså den tankegangen hva er det vi egentlig driver med? Og det var veldig interessant. Det var en gang vi satt, og jeg tenkte sånn, er det dette vi faktisk skal drive med, ja. At jeg kanskje ikke helt hadde skjønt sånn ordentlig hva det var vi prøvde å hente ut av prosjektet. Det var ganske sent ute i prosjektet, og jeg husker jeg tenkte at, å Gud dette burde jo alle vi som jobbet med prosjektet vært med på for å skjønne, for å ha en felles tankegang rundt hva er det vi prøver å oppnå"* (IN 6).

4.3.6 Opplevelse av endring

Endringen i måten å arbeide på beskrives som inkrementell, og som en tilpasning av eksisterende strukturer og arbeidsmåter. En informant beskriver sin arbeidshverdag etter prosjektperioden som: *"Jeg synes ikke det er så veldig stor endring, det er lite systematikk, og veldig opp til enkeltpersoner. Vi klarte å etablere et "vi" på en måte en slags organisasjon inne i organisasjonen, men vi kunne vært flinkere til å holde den varm, relevant, oppe og på sine egne bein hele veien gjennom, det synes jeg forsvant litt"* (IN 7). Som en annen informant beskriver Fundament etter at det gikk over i drift: *"Det er lite som ser ut som det gjorde, når man leser prosjektbeskrivelsene i dag (...) Prosjektet blir jo slukt av en kjempestor, altså Norges største yrkesfaglige videregående skole, ikke sant"* (IN 3). Det siste utsagnet bekrefter det flere av informantene gir uttrykk for i sine intervjuer – de ser nesten ingen antydninger til endringer som følge av prosjektet i sin arbeidshverdag.

5 Drøfting av resultater

For å kunne besvare problemstillingen for oppgaven, vil vi i dette kapitlet drøfte viktige funn opp mot relevant teori. Drøftingsdelen struktureres ut ifra forskningsspørsmålene som ligger til grunn for oppgaven.

5.1 Hva gjorde toppledelsen for å skape en felles visjon og oppdragsforståelse i prosjektet?

Visjon er viktig for å legge en god strategi for gjennomføring, organisering og koordinering av arbeidet, og i tillegg fungerer den som en ledestjerne og bidrar til å sikre retning og fremdrift (Kotter, 2012). Fundament hadde sitt utspring i UDE, noe som også ble førende for endringsprosessen og samarbeidet med involverte tjenester i bydelene. Analysen vår viser at mangel på en helhetlig og tydelig visjon som inkluderte begge effektmålene for Fundament, bidro til et ensidig fokus på effektmålet for utdanningssektoren. Toppledelsen undervurderte betydningen av å utarbeide en visjon og definere strategier for det tverrfaglige samarbeidet, som bidro til uenigheter rundt både finansiering og prioriteringen av prosjektet. Behovet for endring var forankret i UDE, men ikke like godt i bydelene.

Analysene våre avdekker samtidig at det ikke var felles enighet i toppledelsen om hva som var formålet med Fundament. På den ene siden ble Fundament beskrevet som et prosjekt som skulle opprette et ekstraordinært skoletilbud, et 11. grunnskoleår, for ungdommer med lave skoleprestasjoner. På den andre siden ble Fundament beskrevet som en arena for å teste ut og videreutvikle konsepter for tverrfaglig samarbeid mellom skole og bydel, som skulle munne ut i en universell modell for tverrfaglig samhandling. Som en av informantene sa det: "*Det skulle heller ikke hete Fundament".*

Kotter (2012) poengterer nødvendigheten av å bruke tilstrekkelig tid i de ulike fasene av endringsprosesser, for å lykkes med implementering av endringstiltakene. I intervjuene med toppledelsen kommer det tydelig frem at behovet for å handle raskt ble vurdert som viktigere, enn behovet for å forankre prosjektet i de samarbeidende bydelene. Informantene trekker samtidig frem at det var utfordrende å få til et tverrfaglig samarbeid, og det dannet seg et bilde av at det hadde med bydelens manglende vilje eller evne til å ta tilstrekkelig eierskap til endringsprosessen. Ifølge endringsteorien, som vi har presentert i kapittel 2, er ledelsens adferd og handlinger avgjørende for hvordan endringsprosessene tolkes og forstås av øvrige medarbeidere. Sett i lys av dette kan vi forstå sammenhengen mellom valgene toppledelsen tok i inngangen til prosjektet, og deres senere opplevelse av lite engasjement og eierskap til prosjektet i bydelene.

Analysen vår viser at når personene i toppledelsen som hadde størst engasjement og tydelig visjon forsvant fra Fundament, skapte dette store utfordringer i den videre forankringen av prosjektet nedover i organisasjonen. Det var strategiske ledere som hadde spilt en betydelig rolle i utarbeidelsen av analysegrunnlaget og prosjektkonseptet. Med deres avgang kan det se ut som at mye av det innledende engasjementet for Fundament forsvant og endret fokus. Som en av informantene også bekrefter var ikke de samarbeidende etatene modne nok til å overta prosjektansvaret uten disse personene. Dårlig grunnarbeid og for rask fremdrift i de første fasene, som strider med Kotters (2012) modell for vellykkede endringsprosesser, kommer til syne i den skjøre prosjektorganisasjonen. Det strategiske valget i innledningen av endringsprosjektet ser ut til å følge prosessen videre, og mellomledernes fortolkning av dette drøftes i avsnittet nedenfor.

5.2 Hvordan opplevde mellomlederne oppdraget fra toppledelsen, og hvordan påvirket dette deres ledelse av prosjektet?

Samtlige informanter opplevde at det var lite klarhet og mye usikkerhet rundt prosessene for å etablere eierskap til og forankring i prosjektet. De uttrykker at det i liten grad hadde blitt tematisert og kommunisert ned til deres ledernivå. Bydel stiller spørsmålstegn ved analysene som ble lagt til grunn for prosjektet, hvor dette egentlig kom fra, og om det var det nok en analyse fra skolesektoren utført uten involvering av bydelene. Samtidig erkjenner UDE manglende kunnskap om bydelene, og hvilke tjenester og bidrag disse kunne gi som samarbeidspartnere i Fundament.

Til tross for at initiativtakere i toppledelsen tidlig erkjente at prosjektet fremsto som et skoletungt prosjekt, og at viktige beslutninger ble tatt uten tilstrekkelig involvering fra bydelene, fremstår det som at ingenting ble gjort for å korrigere kursen for å rette opp i dette. Manglende kunnskap om hva bydelene hadde av relevante tjenestetilbud, kombinert med et ønske om raske beslutninger og hurtig fremdrift, medførte liten grad av involvering i den tidlige fasen av prosjektet. Sett i lys av teori mangler prosjektet god ledelseskunnskap om organisasjonen(e) endringen berører, en felles forståelse av at endring er det eneste riktige og hvilken retning denne skal ha, samt tydelig kommunikasjon rundt endringsprosessen.

Til tross for funnene knyttet til manglende forankring og eierskap på tvers av prosjektet, fant vi at alle mellomlederne, uavhengig av organisatorisk plassering, opplevde å ha en tilsynelatende klar og felles forståelse av hva prosjektet handlet om. Denne forståelsen ble relatert til effektmålet om at flere elever skulle fullføre og bestå videregående skole. Hvordan dette målet skulle nås, utover erkjennelsen av at det åpenbart krevde tverrfaglig innsats, fremstår som mer uklart, og det synes som om det er liten kjennskap til prosjektets andre effektmål: *å etablere en økonomisk og organisatorisk bærekraftig modell for tverrfaglig samarbeid*. Mellomledernes fortolkning av dette kan sies å komme som følge av hva toppledelsen la til grunn tidlig i prosessen, analysen som ble utarbeidet i innledende fase og manglende involvering. Dette påvirket hvordan prosjektet ut ifra dette ble forankret og kommunisert videre nedover til mellomledernivået.

For at endringsinitiativ skal lykkes vektlegger teorien viktigheten av at ledelsen går foran som gode eksempler og operasjonaliserer målsetninger og kommuniserte forventninger igjennom egen adferd og holdninger. I dette endringsprosjektet er det et gap mellom hva som ble skissert i prosjektdokumenter og hva som faktisk ble gjort fra prosjekteierne sin side. Dette kan også relateres til det Konlechner et al., (2019) definerer som prospektiv sensemaking, og det Weick (1995) beskriver som kognitiv dissonans. Flere av informantene beskriver formålet med prosjektet, at det skal bidra til å flere fullfører og består, men uttrykker samtidig manglende forståelse for hvorfor akkurat de ble trukket inn i prosjektet. Selv om informantene uttrykker et sterkt engasjement for oppdraget, klarer de likevel ikke å tydeliggjøre hva oppdraget og mandatet deres faktisk er. At det ikke helt var samsvar mellom prosjektdokumentasjon og hva som faktisk ble gjort, tydeliggjøres også når en av mellomlederne deler sin betraktning rundt at prosjekthåndboka for hva som er riktig å gjøre ble fulgt, men at dialogen mellom prosjektdeltagerne underveis og imellom disse sjekkpunktene kunne vært ivaretatt bedre i prosessen.

Balogun (2003) beskriver rollen til mellomlederen som utfordrende. Det er en rolle som må balansere strategiske initiativer og utviklingsarbeid, med løpende driftsarbeid for å holde tjenesteproduksjonen i gang. Denne todelte utfordringen løftes frem av samtlige ledere i prosjektet og kommer tydeligst frem i intervjuene med mellomlederne. Mangel på tid i en travel arbeidshverdag med flere parallelle utviklingsprosjekter, og ikke minst løpende drifts- og rapporteringsoppgaver, utfordrer både prioriteringsevne og oppmerksomhet for å gjøre en god jobb som leder. Vi ser av prosjektdokumentene at det kun var avsatt mellom 10-30% prosjektlederressurser til oppfølging av Fundament. Ambidekstri som en nødvendig organisatorisk egenskap for å utvikle organisasjonenes endringskapasitet, er i dette tilfellet en egenskap som i liten grad kan sies å være utviklet i de sektorene som deltar i prosjektet (Meyer & Stensaker, 2011).

Prosjektlederansvaret i Fundament var delt mellom UDE og bydel. I tillegg ble det avsatt en egen prosjektlederressurs på Kuben videregående skole. Prosjektlederne hadde en forholdsvis liten del av sin stilling avsatt til å følge opp prosjektet. Dette skapte utfordringer rundt kommunikasjon og koordinering. Den

fragmenterte organiseringen av prosjektet førte til at informasjonsflyten ble varierende og tidvis mangelfull. En av informantene beskrev hvordan bydelen opplevde svikt i kommunikasjonen rundt et byrådsbesøk i Fundament. Bydel, som ifølge prosjektbeskrivelsen var en likeverdig partner i prosjektet, ble rett og slett glemt av prosjektteamet. Det som kommuniseres, eller i dette tilfelle ikke-kommuniseres, blir fortolket ut ifra en kontekst. Det er som teorien viser, viktig at ledere setter seg inn i og "leser" konteksten for endringen de ønsker gjennomført. Våre analyser viser imidlertid at mellomledelsen ikke klarte å ivareta dette på en god måte i den tverrsektorielle kommunikasjonen i Fundament, og i eksemplet over bidro dette til å underbygge en opplevelse av at bydel var mindre viktig for å gjennomføre prosjektoppdraget.

Som teorien løfter frem, er en av suksessfaktorene for vellykkede endringsprosjekter, at ledelsen har kjennskap til og kunnskap om tjenestene som skal ledes igjennom endringsprosessen. I Fundament plasserte prosjektet personalansvaret for den nyopprettete koordinatorfunksjonen i bydel. Koordinatoren skulle koordinere det tverrfaglige arbeidet i prosjektet, og jobbe primært på Kuben videregående skole. Det kommer frem i intervjuene at det var vanskelig å skulle ha daglig leder- og personaloppfølging for en ansatt som jobbet i en annen sektor, og på annen lokasjon. Dette skapte, som analysene våre viser, unødvendige flaskehalser i endringsprosessen og til tider stor grad av usikkerhet blant både mellomlederne og de ansatte som de hadde ansvaret for å følge opp. Dette drøfter vi nærmere under neste del.

5.3 Hvordan tolket de ansatte oppgavene sine fra mellomledelsen, og hvordan påvirket det prosessen og deres rolleforståelse i prosjektet?

Analysene våre viser at de ansatte opplever at de har et ansvar knyttet til å nå målet om at flere elever skal fullføre og bestå. Rolleforståelsen og mandatet blir mer vagt når de vurderer sitt bidrag til realisering av målet om å etablere en bærekraftig modell for tverrfaglig samarbeid. Vi ser flere årsaker til at det ble slik. For det første ser vi gjennom vår analyse at dette har sammenheng med at det første målet er lettere å måle. Det blir derfor også en enklere å vurdere om forventede resultater og virkninger er nådd i prosjektet. For det andre er realiseringen av effektmålet om at flere skal fullføre og bestå, i liten grad

avhengig av et tverrfaglig samarbeid. Som vi ser av analysene våre løste Kuben dette stort sett på egen hånd, med liten grad av omstrukturering og etablering av helt nye systemer, og gjennom å bruke metoder de allerede hadde kjennskap til. For det tredje ser vi at det var ikke avsatt nok ressurser til daglig oppfølging av prosjektet, verken hos UDE eller bydel, og til å etablere et fungerende tverrfaglig samarbeid. Enkelte informanter oppga at de følte seg oppgitt over at noen deltakere meldte seg ut av samarbeidet og overlot ansvaret for å løse samarbeidsutfordringene til dem. For det fjerde var ingen fra ansattgruppen med på utformingen av prosjektet. Koalisjonsgruppen som skal utforme endringen må eksistere utenfor hierarkiet og bestå av nøkkelpersoner fra alle lag av organisasjonen (Kotter, 1995).

Ut fra disse begrunnelsene er grunnlaget for å kunne utarbeide en tverrfaglig samarbeidsmodell begrenset. Dette påvirker de ansatte ved at de ikke har strategiene og strukturene de har behov for slik at de kan realisere det andre effektmålet. De blir i stor grad stående alene med ansvaret for å konstruere strukturer for samarbeidet. Vi ser tydelig gjennom de ansattes reaksjoner, hva som skjer når det ikke settes av nok tid og ressurser for å klargjøre organisasjonen (Burnes, 2020). Man ender opp med *"å ta snarveier",* som en av informantene beskrev det. Kreftene som opprettholder gammel atferd er ikke destabilisert, og gamle systemer og strukturer får fortsette som før (Burnes, 2020).

5.3.1 Meningsskaping og rolleforståelse

Rolleforståelsen hos informantene er ulik, og det kommer tydelig frem i analysen vår at informantene med avklarte og etablerte roller opplevde en arbeidshverdag preget støtte, tillit og mulighet for medvirkning. Koordinatoren sin rolle i prosjektet fremsto som uavklart og utydelig. Flere informanter beskriver koordinatorens arbeidshverdag som preget av uenigheter og mistillit. Som en informant oppsummerte: *"glad for at det ikke er meg"*. Med nærmeste leder et annet sted enn der arbeidshverdagen var, ser vi funn som tyder på at koordinatoren ikke fikk den oppfølgingen det var behov for slik at uenighetene ble tatt tak i. Dette bidro til å skape usikkerhet, motstridende oppfatninger av støtte underveis, og liten mulighet for påvirkning underveis i prosjektet.

Vi ser at de ansatte opplever en ledelse som er fragmentert og lite samstemt i valg av retning og arbeidsmetodikk. To ulike sektorer skal samarbeide om felles mål, uten at lederne i sektorene er enige om hvor det organisatoriske engasjementet skal ligge, på utdanning eller tverrfaglig innsats. Dette støttes av teorien som sier at endringsmottagere med høy grad av motivasjon har et organisatorisk engasjement ved at de deler verdiene til organisasjonen. De har en ledelse som utviser høy grad av tillit slik at endringsmottagere føler seg støttet og respektert (Oreg et al., 2011). Dette er noe vi også ser i våre analyser. Enkelte informanter opplevde høy grad av tillit, mens koordinator hadde en annen opplevelse.

5.3.2 Kontekst, retning og felles forståelse

Det var ikke etablert en felles forståelse for hvilken endring prosjektet skulle skape, og det ble heller ikke lagt tilstrekkelig vekt på å kommunisere hva prosjektet skulle oppnå og hvordan man ønsket å realisere prosjektmålene. De ansatte ble ikke inkludert i utviklingsprosessen, og det ble derfor verken skapt agens eller eierskap til løsningen (Vestergaard, 2020). Som vi ser av vår analyse, faller flere av informantene tilbake til gamle, kjente mønstre når de ikke skjønner hensikten med endringen, og heller ikke opplever at endringen støttes opp av leder (Burnes, 2020).

Prosjektbeskrivelsen består av dyptgående beskrivelser av bakgrunnen og behovet for endringen, men ingen visjon eller strategier som forteller hvordan prosjektet skal gjennomføres (Kotter, 1995). I analysen vår ser vi at det kun er koordinatorfunksjonen som uttrykker sterk forpliktelse til målet om tverrfaglig samarbeid. Trolig fordi dette var den eneste funksjonen som eksplisitt skulle imøtekomme behovet for tverrfaglig samarbeid i prosjektet. Utfordringene dukket opp når koordinatorfunksjonen skulle operasjonalisere oppdraget om tverrfaglig samarbeid uten et tydelig mandat, og reell forankring i skole, bydel og i de øvrige samarbeidende etatene.

Til tross for at informantene uttrykte at de visste hva retningen og formålet med prosjektet var, er det ingen som kunne redegjøre for visjonen. Alle henviste til målet om at flere skal fullføre og bestå, og det er dette informantene beskrev som det viktigste i prosjektet. Som vi ser av våre analyser, overlater toppledelsen

ansvaret for meningsskapingen til Kuben videregående skole. Vi ser at skolen får større makt og myndighet til å beslutte retningen på prosjektet og hva som skulle prioriteres (Bolman og Deal, 2020). Maktkampen om hvem som får "lov" til å definere prosjektet, har påvirket hvordan meningsskapingen har blitt formidlet til de ansatte, eller i noen tilfeller i Fundament, ikke blitt formidlet i det hele tatt. Kontekst og rammer har i stor grad handlet om at skolen skal oppnå høyere andel som fullfører og består, og i dette oppstår det dobbeltbindinger i form av at prosjektbeskrivelsen beskriver målene: det ene knyttet til tydelig tverrfaglig samarbeid og det andre knyttet til frafall, som like viktige (Hennestad og Revang, 2017). På denne måten ble det ensidige fokuset på målet om fullført og bestått ytterligere forsterket. Som en av informantene beskrev det: "*prosjektet ble slukt av Norges største yrkesfaglige videregående skole*". Fokusdreiningen i Fundament, fra det skolefaglige til det tverrfaglige samarbeidet, ble av samtlige informanter beskrevet som nesten en umulig oppgave.

Ansatte uttaler også at de opplevde tilfeller av *"mixed signals"* i løpet av prosjektgjennomføringen. Vår analyse viser at dobbeltbindingene er en av årsakene til at ansatte i prosjektet ender opp med gamle mønstre der de i hovedsak prioriterer undervisning. Systemer for samarbeid er også mangelvare, og bygger dermed oppunder en dobbeltkommunikasjon rundt hva som egentlig er det viktigste.

5.3.3 Motstand

Når flere etater skal samarbeide om et stort prosjekt er det viktig å ikke undervurdere betydningen av å snakke om motstand, eller i noen tilfeller, fraværet av den. Ifølge Vestergaard er ansatte verken er motstandere eller aktive medskapere. Det er hvordan prosessen blir ledet som er avgjørende (Vestergaard, 2020). I Fundament var det i utgangspunktet mange aktører som skulle bidra, men enkelte trakk seg unna når prosjekteier ikke åpnet for involvering og medvirkning. I analysen vår ser vi at manglende involvering førte til manglende meningsskaping hos de ansatte, og påvirket det tverrfaglige samarbeidet. Enkelte informanter opplevde at de ikke ble møtt som likeverdige partnere og medskapere, men som leverandører. Som en av informantene sa: "... *Vi kunne nok sittet mer*

sammen og snakket oss gjennom hva det er vi skal få til for elevene. Vi er ikke så vant til å ta bestillinger fra siden på den måten".

5.3.4 Opplevd endring

I prosjektbeskrivelsen fordrer særlig målet om tverrfaglig samarbeid en omorganisering av skolesystemet. De ansatte oppgir imidlertid at det har ikke skjedd store endringer i måten de jobber på, eller hva rollene deres inneholder. De har stort sett fortsatt som før, med samme arbeidsoppgaver og innhold. Hvis målet om en bærekraftig modell for tverrfaglig samarbeid skulle realiseres, ville dette ført til nye måter å jobbe på for de ansatte. Store endringer i praksis og kunnskap ville utfordret identiteten. Vi kjenner igjen dette fra Kump (2019) sin modell for analysering av endring. Vi ser at det oppsto spenninger knyttet til krav om endring av praksis og kunnskap, og at det oppsto inkongruenser mellom oppgavene, individene, organisatorisk ordning og uformell organisering som det ikke ble tatt tak i. Dette førte til at endringen gikk fra å være, i utgangspunktet en radikal endring som omfattet flere samarbeidspartnere, til en inkrementell endring av praksis på en skole som påvirket rolleforståelsen og arbeidsoppgavene til de ansatte i liten grad.

Kump (2019) viser til hvordan endringer i kunnskap og praksis skjer kontinuerlig for tilpasning. Dette er enkle endringer å gjennomføre fordi de aldri utfordrer identiteten. Prosjektmålet om tverrfaglig samarbeid gjorde imidlertid det. Skolen og dens profesjoner måtte, for å få dette til, samarbeide med andre etater om en felles forståelse, som ville ha påvirket identiteten som profesjonsutøver, det å være lærer og skole ville fått et nytt innhold (Kump, 2019).

Det er ingen indikasjoner på at dette ble håndtert av ledelsen, noe som kan være en medvirkende årsak til at det ble utfordrende for de ansatte å jobbe mot dette målet. Mesteparten av ansvaret for det tverrfaglige arbeidet lå på koordinatorrollens skuldre, og vi ser indikasjoner på at dette etter hvert ble en tung bør å bære alene. Når vi reflekterer over årsaker til dette ser vi at hovedutfordringen melder seg når meningsskapingen overlates til et skolesystem som, forståelig nok, har fokus på å få elever gjennom et skoleløp, jf. prosjektbeskrivelsens første mål. De opplevde ikke å ha ressurser til å prioritere arbeid med et mål som manglet både kontekst, involvering, visjon og strategi. Det gir mer mening å jobbe med det man kan. Med en tydeligere og mer

tilstedeværende toppledelse som praktiserte det de predikerte i prosjektbeskrivelsen antar vi at målet om en bærekraftig modell for tverrfaglig samarbeid ville vært lettere å nå.

6 Konklusjon

Komplekse samfunnsutfordringer stiller stadig krav til tverrfaglig samarbeid og tverrsektoriell innsats. Endringsprosjektet Fundament vokste frem etter en analyse av eksisterende skoletilbud, samtidige nye krav og lovendringer og en økende erkjennelse av behovet for tverrfaglig samarbeid. Prosjektet ble ansett som en radikal endringsprosess som skulle bidra til at ulike tjenester trakk i samme retning.

Undersøkelsen vår viser at prosjektet til tross for intensjonen ikke bidro til en større radikal endring. Manglende konsensus i toppledelsen rundt målsetningene med prosjektet, fravær av en tydelig visjon for det strategiske endringsarbeidet og mangelfull forankring hos involverte aktører, førte til et fragmentert prosjekt uten tilstrekkelig kraft til å realisere en faktisk endring av det tverrsektorielle samarbeidet. Vi ser hvordan manglende meningsskaping av hva den nye tverrfaglige samarbeidsmodellen skal representere for de involverte tjenestene, fører til opprettholdelse av strukturer, kjent praksis og tjenesteutøvelse, fremfor å dreie tjenestefokuset fra det rene skolefaglige til det tverrfaglige. Uten tydelig og kraftfull ledelse, felles meningsforståelse og nye strukturer på systemnivå ble det vanskelig å etablere en bærekraftig modell for tverrsektorielt arbeid.

På tross av prosjektets manglende endringskraft på strukturelt nivå, ser vi at prosjektet har nådd frem og hatt nytteverdi for de elevene som har deltatt i Fundament under prosjektperioden. Prosjektets effektmål om at flere elever skulle fullføre og bestå kan sies å være oppnådd for de elevene som ble tatt inn i Fundament. Dette synliggjør hva engasjement, fag- og systemkompetanse samt gjennomføringsevne hos ansatte, kan frembringe av resultater. Dette til tross for funnene om at ledelsen ikke bidro tilstrekkelig til felles meningsskaping hos prosjektdeltakerne. Vår anbefaling vil være å jobbe videre med felles visjon og strategier som kan bidra til å nå målet om å etablere en universell og bærekraftige

Du kan legge inn tekst i denne bunnmargen både ved papirinnlevering og digital innlevering

modell for tverrfaglig samarbeid. Dersom det legges til rette på systemnivå og etableres strukturer og handlingsrom for å skape et slikt samarbeid, vil en kunne hente ut potensialet som ligger i en stor organisasjon. Dette vil kunne gi tjenestene en reell mulighet til å jobbe tverrfaglig uavhengig av målgruppe og utfordringsbilde.

Det foreligger mye forskning om meningsskaping i organisasjoner. Betydningen av meningsskaping i radikale endringsprosesser i offentlig sektor har vi ikke funnet mye forskning på. Vårt arbeid i dette prosjektet har styrket vår antagelse om at det i hierarkiske etablerte organisasjoner som offentlig sektor, er tilstrekkelig meningsskaping i alle ledd i organisasjonen av særlig stor betydning for å lykkes med radikale endringsprosesser. En stor og tung organisasjonsstruktur er avhengig av all kraft og endringsvilje de enkelte ansatte kan mobilisere, alene og i felleskap med andre, uansett nivå. Dette forutsetter at endringsiniativene gir mening for de involverte, og at det etableres strukturelle handlingsrom for å skape nye praksiser på tvers av fagkompetanser.

Vi ser hvor avgjørende meningsskaping er for en endringsprosess, og hvor ødeleggende det kan være når det er fraværende. Meningsskaping gjør det mulig for endringsprosesser å bryte gjennom gamle etablerte mønstre, og bidrar til å gi endringsdeltagerne motstandskraft når håpløsheten rår og gamle trygge arbeidsmetoder frister i det fjerne. En koordinator ble det tverrfaglige alibiet i et system uten en helhetlig visjon, strategi eller struktur som ivaretok arbeidet mot et mål som manglet bred oppslutning. Gjennom oppgaven har vi vist at en vellykket endring er avhengig av en god, tydelig og koordinert ledelse som er til stede under endringsprosessen, og som skaper mening for det som skal oppnås. Intensjonen bak Fundament representerte et radikalt endringsprosjekt, men endte opp som en inkrementell endring av praksis.
Vi slutter oss til Vestergaards oppsummering: "Det finnes ingen forståelse. Bare ulike grader av misforståelse" (Vestergaard, 2020, s. 26). Slik ble det også, når ansatte i ulike etater skulle samarbeide mot et mål om tverrfaglig samarbeid som ikke ble gitt mening eller innhold, eller som en av informantene beskrev det: *"En innholds-tung floskel."*

Litteraturliste

Balogun, J. (2003). From Blaming the Middle to Harnessing its Potential: Creating Change Intermediaries. *British Journal of Management, Vol. 14, 69- 83.*

Balogun, J. & Hailey, V. H. (2008). *Exploring Strategic Change* (3.utg.). Pearson Education Limited.

Birkinshaw, J., Zimmermann, A. & Raisch, S. (2016). How do firms adapt to discontinuous change? Bridging the dynamic capabilities and ambidexterity perspectives. *California Management Review*, *58* (4), 36-58. https://doi.org/10.1525/cmr.2016.58.4.36

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2020). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, HR, politikk og symboler* (6.utg.). Gyldendal.

Burnes, B. (2004). Emergent change and planned change – competitors or allies? The case of XYZ construction. *International Journal of Operations & Production Management, Vol. 24 No. 9, pp. 886-902.* https://doi-org.ezproxy.library.bi.no/10.1108/01443570410552108 8

Burnes, B. (2020). The Origins of Lewin`s Three-Step Model of Change. *The Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 56 (1), pp.35-59.* https://doi.org/10.1177/00218863198926855

Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded theory* (4th ed.). Sage Publications, Inc.

Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3rd ed.). Oxford: SAGE Publications Ltd.

Hennestad, B. W. & Revang, Ø. (2017). *Endringsledelse og ledelsesendring- fra plan til praksis* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Jacobsen, D.I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3.utg). Fagbokforlaget.

Konlechner, S., Latzke, M., Güttel, W. H., & Höfferer, E. (2019). Prospective sensemaking, frames and planned change interventions: A comparison of change trajectories in two hospital units. *Human Relations*, 72(4), 706–732. https://doi.org/10.1177/0018726718773157

Kotter, J. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Publishing,* mars-april.

Kotter, J. (2012). *Leading change*. Harvard Business Rewiew Press.

Kump, B. (2019). Beyond Power Struggles: A Multilevel Perspective on Incongruences at the Interface of Practice, Knowledge, and Identity in Radical Organizational Change. *The journal of Applied Behavioral Science. 55*(1), 5–26. https://doi.org/10.1177/00218863188012777

Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2016). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser evidensbasert HRM* (3.utg.). Fagbokforlaget.

Martinsen, Ø. L. (2018). *Perspektiver på ledelse* (4. Utg). Gyldendal.

Meyer, C. B. & Stensaker, I. G. (2011). *Endringskapasitet.* Fagbokforlaget.

Meyer, C., Stensaker, I., Bjerke, R. & Haueng, A.C. (2022). *Innovasjonskapasitet.* Fagbokforlaget.

Nag, R., Corley, K. G., & Gioia, D. A. (2007). The Intersection of Organizational Identity, Knowledge, and Practice: Attempting Strategic Change via Knowledge Grafting. *The Academy of Management Journal*, *50*(4), 821–847. https://doi.org/10.2307/20159892

Oreg, S., Vakola, M., & Armenakis, A. (2011). Change Recipients' Reactions to Organizational Change: A 60-Year Review of Quantitative Studies. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(4), 461–524. https://doi.org/10.1177/00218863103965500

Rydland, M. (2015). Hvilken rolle spiller mellomlederen? *Magma*, 7, 47-55. https://old.magma.no/hvilken-rolle-spiller-mellomlederen

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage Publications, Inc.

Stensaker, I.G. (2002). *A Change in Plans: A Sensemaking Perspective on Strategy Implementation.* Dissertation Department of Strategy and Management. Norwegian School of Economics and Business Administration.

Thalgaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.

Tucker, D. A., Yeow, P. & Viki, G.T. (2013). Communicating During Organizational Change Using Social Accounts. *Article Management Communication Quarterly*, 27(2), 184–209. https://doi.org/10.1177/0893318912469771

Uhl-Bien, M. & Arena, M. (2017). Complexity leadership: Enabling people and organizations for adaptability. *Organizational Dynamics,Volume 46, Issue*

1, Pages 9-20, ISSN 0090-2616, https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.12.001.

Venus, M., Stam, D. & Knippenberg, D.V. (2019) Visions of change as visions of continuity. *Academy of Management Journal, Volum 62. No.3.* 667- 690. https://doi.org/110.5465/amj.2015.11966

Vestergaard, B. (2020). *Involverende endringsledelse. Få medarbeiderne med deg*. Cappelen Damm Akademisk.

Weick, K.E. (1995) *Sensemaking in organizations.* Sage Publications, Inc.

Weick, K.E. (2009). *Making sense of the organization, The impermanent organization*. Volume two. Wiley.

Yukl, G. (2005). *Leadership om organizations.* (6th edition). Pearson Prentice Hall.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Prosjektbegrunnelse/styringsdokument Fundament (2018-2019)

VEDLEGG 1

Oslo, 30.11.21

Hei!
Du mottar denne henvendelsen fordi du har vært en del av prosjektet Fundament.

Vi er tre deltidsstudenter ved BI med mange års erfaring fra helse-, oppvekst og utdanningssektoren. Skoleåret 2021/2022 følger vi masterprogrammet i Endringsledelse, og har i dialog med prosjektleder besluttet å bruke prosjektet «Fundament» som case i oppgaven vår. I forbindelsen med dette ønsker vi å intervjue sentrale deltagere fra prosjektet, og prosjektleder for Fundament har oppgitt deg som et aktuelt intervjuobjekt.

Formål
Det overordnede temaet for prosjektoppgaven vår er endringsprosesser i offentlig sektor. Prosjektet «Fundament» har berørt flere tjenester på tvers av bydeler og Utdanningsetaten i Oslo. Vi ønsker å se spesifikt på endringsprosessen knyttet til prosjektmålet «Å etablere en modell for tverrfaglig og – sektorielt samarbeid mellom skole og bydel som er økonomisk og organisatorisk bærekraftig», og ønsker å undersøke ulike faktorer som påvirker denne endringsprosessen.

Hva innebærer det for deg å delta?
Vi håper du har lyst og mulighet til å sette av en 60 minutter for et intervju med oss. Gjennom intervjuet/samtalen ønsker vi å få dine tanker om endringsprosessen du har vært en del av. Intervjuene vil bli gjennomført digitalt på Teams eller Zoom om ikke annet avtales. Vi har satt av følgende tidspunkter for intervju:

1	20. januar 2022, kl. 13.00-14.00
2	20. januar 2022, kl. 14.30-15.30
3	21. januar 2022, kl. 13.00-14.00
4	21. januar 2022, kl. 14.30-15.30
5	3. februar 2022, kl. 13.00-14.00
6	3. februar 2022, kl. 14.30-15.30
7	4. februar 2022, kl. 13.00-14.00
8	4. februar 2022, kl. 14.30-15.30
9	10. februar 2022, kl. 13.00-14.00
10	10. februar 2022, kl. 14.30-15.30
11	11. februar 2022, kl. 13.00-14.00
12	11. februar 2022, kl. 14.30-15.30

Dersom ingen av tidspunktene passer kan vi finne et tidspunkt som passer bedre for deg. Det er også mulig å gjennomføre intervjuet etter arbeidstid om ønskelig.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Opplysningene du gir oss vil kun brukes i masteroppgaven som skal leveres i mai 2022. Intervjunotatene vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt, og i

samsvar med personvernregelverket. Et evt. opptak vil bli slettet så snart vi har transkribert intervjuet.

Ved å stille deg til disposisjon for et intervju, samtykker du til:

- At intervjuet transkriberes
- At opplysningene vi får fra deg behandles frem til masteroppgaven er levert
- At opplysningene vi får fra deg vil være en del av masteroppgaven vår i Endringsledelse ved Handelshøyskolen BI Oslo

Om du har spørsmål eller ønsker å vite mer om prosjektet vårt, så ta gjerne kontakt med oss. Vi håper på et positivt svar, og hører gjerne fra deg.

Med vennlig hilsen,

VEDLEGG 2

Tema	**Intervjuspørsmål til toppledelsen**
Introduksjon	• Kort introduksjon av oss og tema for oppgaven vår. • Kort om behandling av lydopptak og transkripsjon. • Kort om samtykkeerklæring.
Innledende spørsmål	Kan du fortelle litt om deg selv, og din rolle i organisasjonen?
Om prosjektet	Kan du fortelle om prosjektet Fundament? Hva handlet prosjektet om?
Tema: Ledelse	Kan du fortelle litt om hva prosjektet skulle oppnå og hvordan prosjektet skulle utføres?
Tema: Samarbeid og kommunikasjon	Et av delmålene i Fundament omhandler tverrfaglig- og tverrsektorielt samarbeid. Kan du si noe om bakgrunnen for dette delmålet?
Avsluttende refleksjonsspørsmål	Vurder følgende utsagn: *En sentral forutsetning for å lykkes i prosjektet er godt tverrfaglig samarbeid på tvers av tjenester og sektorer.* I hvilken grad opplever du at dette stemmer for Fundament?
Avslutning	Ut ifra din opplevelse av prosjektet Fundament og prosessen underveis, hva ville du definere som suksesskriteriene i prosjektet?

Tema	**Intervjuspørsmål til mellomledelsen og ansatte**
Introduksjon	• Kort introduksjon av oss og tema for oppgaven vår. • Kort om behandling av lydopptak og transkripsjon. • Kort om samtykkeerklæring.
Innledende spørsmål	Kan du fortelle litt om deg selv, og din rolle i organisasjonen?
Om prosjektet	Kan du fortelle om prosjektet Fundament slik du opplevde det? Hva handlet prosjektet om?
Tema: Kommunikasjon	Hvordan ble prosjektet introdusert for deg?
Tema: Ledelse	Hvordan opplevde du at prosjektet ble forankret og ledet?
Tema: Samarbeid	Et av delmålene i Fundament handler om tverrfaglig- og tverrsektorielt samarbeid. Hvordan opplevde du samarbeidet?
Avsluttende refleksjons spørsmål	Vurder følgende utsagn: *En sentral forutsetning for å lykkes i prosjektet er godt tverrfaglig samarbeid på tvers av tjenester og sektorer.* I hvilken grad opplever du at dette stemmer for Fundament?
Avslutning	Ut ifra din opplevelse av prosjektet Fundament og prosessen underveis, hva vil du definere som suksesskriteriene i prosjektet?

VEDLEGG 3

Oslo kommune
Virksomhet
Avdeling

FUNDAMENT

Denne fylles ut ved behandling, ved BP.

Prosjektnummer: 7001004	**Saksnummer:**	
Behandlet dato: 25.04.18	**Behandlet av (ansvarlig linjeleder):** Programstyret for oppvekst og utdanning GDS	**Utarbeidet av:** [redacted] (UDE) i samråd med bydel Grorud

Programstyrets innstilling og krav til prosjektet i konseptfasen (fase 1):

- UDE og bydel Grorud blir oppført som prosjekteiere for Fundament, og skal opprette en felles prosjektgruppe for prosjektene. Bydel Grorud vil representere de øvrige bydelene i begge prosjekter
- Søknaden innstilles med kr. [redacted] og sendes til Programeiergruppen til videre behandling
- Malverktøy og prosesser i Prosjektportalen skal benyttes i det videre prosjektarbeidet.
- Det utarbeides mandat for konseptfasen i tråd med Prosjektportalens føringer- frist 1. februar 2018
- Informasjon om prosjektenes organisering, fremdriftsplan med hovedmilepæler, og budsjett over innstilte midler skal være ferdig utarbeidet innen 1. februar 2018

Programstyrets innstilling og krav til prosjektet i konseptfasen (fase 2):

- Programstyret innstiller bevilgning på kr. [redacted]. til konseptfasen i tråd med søknad av 16.april. Innstillingen forutsetter at:
  - Prosjektet i løpet av inneværende fase vurderer både prosjektets nytteverdi og kostnadseffektivitet gjennom en gevinstrealiseringsplan. Målet er å utvikle et tilbud som er økonomisk bærekraftig og skalerbar
  - Det utarbeides en skisse for prosjektorganisasjonen som synliggjør prosjektressurser og disponeringen av disse, samt struktur for samhandling mellom prosjekteiere, bydel og skole. Skissen oversendes Delprogrammet innen 3. september 2018
  - Det føres prosjektlogg som dokumenterer alle erfaringer i prosjektet
  - Prosjektet følger Delprogrammets rutiner for prosjekt- og regnskapsrapportering. Mer informasjon om dette kommer i eget tildelingsbrev

Bemanning av konseptfasen Leder av utredningsarbeidet: Andre:	**Konseptfasen er ferdig:** 30.06.2019
Signatur ved godkjenning (BP1):	

Innhold

1. Sammendrag 3
2. Innledning 3
3. Bakgrunn 4
3.1. Målgruppe 5
3.1.1. Avgrensninger 6
3.2. Samarbeid skole-bydel 6
4. Hensikt med et eventuelt prosjekt 8
4.1. Hvilke behov skal dekkes? 8
4.2. Hvilke endringer skal prosjektet skape? 8
4.2.1. Effektmål 8
4.2.2. Resultatmål: 8
5. Idé til et nytt prosjekt / Forslag til tilnærming 9
5.1. Beskrivelse av hovedprosjektet 9
5.1.1. Rekrutteringsstrategi 10
5.2. Er samarbeid med andre virksomheter aktuelt? 11
5.3. Er anskaffelse(r) av varer og tjenester aktuelt? 11
6. Tidsramme og ressursbehov for konseptfasen 12
6.1. Milepælsplan 12
6.2. Hovedleveranser i hovedprosjektet 14
6.3. Kostnader, Tidsramme og ressursbehov for hovedprosjektet 14
7. Organisering av og ansvar for konseptfasen 17
7.1. Elevstemmen i *Fundament* 18
7.2. Interessentanalyse 20
8. Politiske føringer 25
9. Veiledning – Mandat for konseptfasen 26

1. SAMMENDRAG

Et hovedprosjekt for *Fundament* skoleåret 2019-2020 skisserer opp følgende justeringer:

- Fra konseptfase til hovedprosjekt, men fortsatt et sterkt preg av konseptutvikling. Vi åpner for mulige alternative konsepter for målgruppa parallelt med modellen som piloteres. Vi åpner også for muligheten for et toårig hovedprosjekt
- Et tydelig fokus på elevmedvirkning og samskaping i utviklingen av konseptet
- En tettere samordning av bydelsbidraget
- En utvidelse fra 15 til 20 deltagere
- En mulighet for deltagelse fra bydelene Søndre Nordstrand og Gamle Oslo
- En todelt målgruppe:
    1. En målgruppe med skolefaglig fokus
    2. En målgruppe med sammenhengende høyt fravær fra ungdomsskolen
- Prosjektet må følgelig ha to ulike resultatmål. Hva er et godt resultatmål for de deltagerne med sammenhengende høyt fravær? Her kan det bli aktuelt å knytte til seg et fagmiljø for å finne gode måleverktøy for å evaluere utviklingen
- En tydelig tidsplan for evaluering av gevinster i prosjektet utarbeides
- En leveranse som sier noe om hva som må være på plass for oppskalering og/eller utvidelse av tilbudet

2. INNLEDNING

Fundament, et samarbeidsprosjekt i Groruddalssatsingen har lagt bak seg en konseptfase (fase1) våren 2018, og er per d.d halvveis i konseptfase (fase 2). Søknad om et hovedprosjekt skoleåret 2019-2020 kommer tidlig som et resultat av at prosjekteierne i utdanningsetaten, i bydel Grorud og på Kuben videregående skole har planleggingsbehov knyttet til rekruttering av deltagere til tilbudet, kontinuitet og forutsigbarhet for personalet, justering av konseptet og dimensjonering av lokalene.

Bakgrunnen for at det søkes om et hovedprosjekt neste skoleår på et så tidlig tidspunkt er at man kom så sent i gang med rekrutteringen og informasjonsarbeidet ut mot ungdomsskolene i konseptfasen. Tilbudet var nytt, ukjent og eksisterte kun på tegnebrettet. Det resulterte i at vi ikke fikk full klasse med deltagere. Deltagerne var heller ikke alle i helt riktig målgruppe slik at vi har sett oss nødt til å pilotere tilbudet ett år til på en justert målgruppe.

Hovedprosjektet vil fortsatt bære preg av konseptutvikling og siktemålet vil være ordinær drift av tilbudet. Det kan imidlertid bli aktuelt med et toårig hovedprosjekt. Dette utredes i prosjektperioden. Det må også fortløpende vurderes om andre konsepter kan være aktuelle for målgruppene i prosjektet.

Erfaringene fra første halvår med det første Fundamentkullet har også bidratt til å definere innholdet i tilbudet mer presist:

- Mer grunnskoleopplæring
- Livsmestring
- Karrierelæring
- Arbeidspraksis

Det er imidlertid viktig å understreke at hver av deltagerne også har andre individuelle behov.

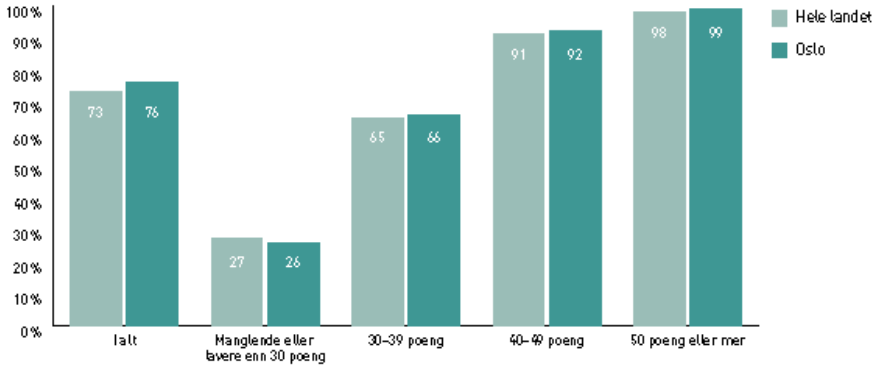
3. BAKGRUNN

Tall fra Skoleporten (udir.no) viser at omtrent 6 av 10 unge fullfører videregående opplæring på normert tid, mens 3 av 4 (73 %) elever og lærlinger fullfører videregående opplæring på mer enn normert tid, men i løpet av fem år. Tallene viser også en sterk sammenheng mellom antall oppnådde grunnskolepoeng og gjennomføringsgraden i VGO.

Vi vet noe om sammehengen mellom tideligere skoleprestasjoner og kompetanseoppnåelse, nemlig at karakterene fra 10.klasse har største betydning for utfallet av videregående opplæring. (Markussen og medarbeidere, 2016).

Tall hentet fra Oslo Kommunes statistikkbank viser gjennomsnittlig grunnskolepoeng per bydel for de fire Groruddalsbydelene. Ser vi på sammenhengen mellom grunnskolepoeng og fullført studie- eller yrkeskompetanse for 2010-kullet etter 5 år, ser vi at sjansen for at eleven fullfører og består øker med 40% i Oslo ved et løft fra kategorien manglende eller lavere enn 30 poeng til kategorien 30-39 poeng.

Figur 7. Andel elever i Oslo og hele landet som startet i vg1 høsten 2010 med fullført studie- eller yrkeskompetanse etter fem år, fordelt på grunnskolepoeng.

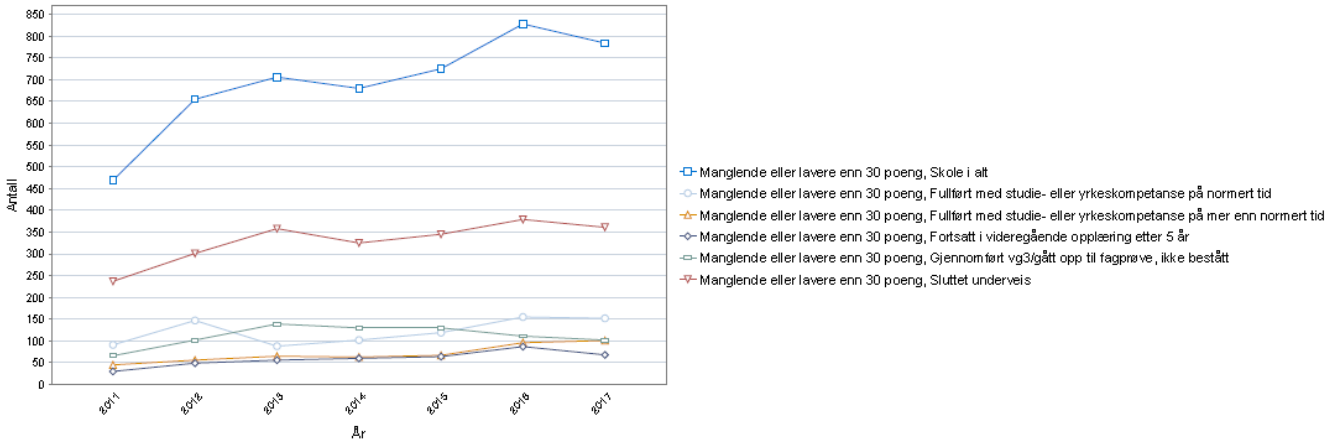


Elever med manglende grunnleggende ferdigheter etter endt grunnskoleopplæring, har behov for særskilt oppfølging og støtte til å fullføre og bestå VGO. Dette kan innebære å gi elever tilbud om en tilrettelagt og tilpasset grunnskoleopplæring, og/eller hjelp til å håndtere utenomfaglige forhold.

Ser vi på de siste tallene på femårsindikatoren i Oslo Kommunes statistikkbank for kullet som startet videregående opplæring høsten 2012 så ser vi at den andelen elever med manglende vitnemål eller lavere enn 30 grunnskolepoeng øker år for år. Dette gjelder også de som slutter underveis.

Andelen av de som fullfører videregående opplæring på normert tid eller mer enn normert tid (innen fem år etter oppstart) ligger i underkant av en tredjedel.

Gjennomstrømning i videregående opplæring etter grunnskolepoeng - *Antall, Oslo i alt*



3.1. Målgruppe

I henhold til Opplæringsloven § 4A-1: Ungdommer som har rett til videregående opplæring etter opplæringsloven § 3-1.

Dette innebærer at de må ha fullført grunnskolen og ikke ha brukt opp retten til videregående opplæring for ungdom. Skoleeier må også anse at vedkommende har behov for mer grunnskoleopplæring. Behovet for mer grunnskoleopplæring skal knyttes til den enkeltes mulighet til å fullføre videregående opplæring. Vurderingen skal knyttes til det faglige nivået og hvilke forutsetninger han eller hun har for å kunne starte opp og følge undervisningen på videregående nivå, for dermed å klare å fullføre videregående opplæring. Det er den enkelte ungdommens behov for mer grunnskoleopplæring, og ikke bare et ønske om bedre grunnskolekarakterer eller -poeng, som skal være tema når behovet skal vurderes.

Målgruppa vil være sammensatt og et førende prinsipp for dette tilbudet er at inngangen skal være bred slik at vi ikke ekskluderer potensielle ungdommer. Fellesnevnere for de fleste deltakerne skal være at de:

- Har fullført ungdomsskolen/har ungdomsrett til videregående opplæring etter opplæringsloven §3-1
- Har behov for mer grunnskoleopplæring (for å kunne fullføre videregående opplæring)
- Er under 24 år
- Har lovlig opphold i landet
- Er bosatt i Bydel Alna, Grorud, Stovner, Bjerke (med åpning for Gamle Oslo og Søndre Nordstrand) (eller er elev ved en av ungdomsskolene i disse bydelene).
- Er deltakere, ikke elever

Målgruppen og deltagerne til tilbudet vil rekrutteres individuelt og settes sammen slik at en god gruppedynamikk vil kunne ivaretas. Dette innebærer også en viss kjønnsbalanse.

I dette så ligger det blant annet at vi snakker om elever med faglige hull og lave grunnskolepoeng. Her er det også viktig å presisere at selv om man definerer målgruppa til å ligge under 30 grunnskolepoeng så er dette ikke noe absolutt krav. Andre årsaker kan også legges til grunn.

Basert på erfaringene gjort så langt i konseptfasen (fase 2) ønsker vi å foreta en målgruppepresisering for hovedprosjektet:

- Ungdommen må være motivert
- Deltagerne når av ulike grunner ikke sitt potensiale som elev:
    - Språk
    - Vanskelig livssituasjon
    - Faglige hull i opplæringen (faglige hull/fritak)
    - Lave grunnskolepoeng
    - Høyt fravær

Markussen og medarbeidere (2016) peker i sine studier på at *jo lavere fravær fra skolen i 10.klasse, jo større sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring.*

Blant forhold som predikerer sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring så er fraværet et uttrykk for atferdsmessig skoleengasjement (Markussen og medarbeidere, 2016). I det perspektivet så blir den sosiale tilhørigheten til *Fundament*-klassen viktig for å stimulere det som betegnes som følelsesmessig skoleengasjement.

Parallelt med det skolefaglige løftet ser man for seg i hovedprosjektet at *Fundament* skal romme et tilbud som tar sikte på langsiktig jobbing med skolefravær. Vi ser at det kan være spesielt verdifullt å opparbeide kompetanse/modeller på denne målgruppa. Dette vil ha påvirkning på leveransene i konseptfasen, se 4.2

1) Målgruppen er ungdom som kan nyttiggjøre seg av tilbudet og som tilbudet kan bidra til å løfte opp både faglig og sosialt slik at de er bedre rustet for videregående skole.
2) Elever med sammenhengende høyt fravær fra ungdomsskolen.

3.1.1. Avgrensninger

Omfanget av spesialpedagogisk behov kan ikke være <u>for stort.</u> Definisjonen knyttes til behov for særskilt tilrettelegging gjennom hele skoledagen. Deltagerne bør ikke ha <u>for store</u> språklige hull. Til denne gruppen av elever finnes det andre tilbud som bedre kan ivareta deres faglige og språklige behov. Tilbudet er heller ikke beregnet for elever med alvorlige politisaker eller store atferdsmessige utfordringer.

3.2. Samarbeid skole-bydel

Prosjektet *Fundament* ønsker å utvikle og prøve ut et helhetlig og samordnet opplæringstilbud som består av mer grunnskoleopplæring (undervisning), karriereveiledning, sosialrådgivning og helsetjenester. Prosjektet fordrer et tett samarbeid mellom etat og bydel for å kunne gi et opplæringstilbud som både styrker elevenes grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, regning, og norsk språk), samt bidrar til å styrke deres livsmestringsferdigheter.

For at dette tilbudet ikke skal oppleves som sekvensielt og fragmentert for ungdommen er de avhengige av en koordinert innsats og en trygg veileder i dette store spekteret av tjenester, instanser, tilbud og aktiviteter. Den trygge veilederen blir en nøkkelperson i *Fundament*. En slik person skal både kjenne systemet og være i stand til å manøvrere i det, til beste for ungdommen. Det utredes om (skole)losmetodikken er en god tilnærming for å oppnå full effekt av en allianse mellom Utdanningsetaten og bydelene uten å gå på bekostning av verken den skolefaglige biten eller bydelens tjenester.

Hovedprosjektet tar sikte på å koble alle bydelene tettere på prosjektet. Bydel Grorud piloterer bydelsbidraget på vegne av alle de fire groruddalsbydelene i fase 2. Dette innebærer:

- En kontaktperson i hver bydel

- Kontaktpersonene danner et ressursteam rundt bydelskoordinatoren som er ansatt i bydel Grorud.
- Ett møte med bydelskoordinatoren i måneden
- Spredning av informasjon om tilbudet i egen organisasjon
- Et forpliktende samarbeid

Dette er viktig for rekruttering og oppfølging av individuelle tjenester i bydelene. Her er det også ønskelig at denne fasen har et spesielt fokus på hvordan skole og bydel samarbeider om innsatsen rundt de med sammenhengende høyt fravær i skolen.

4. HENSIKT MED ET EVENTUELT PROSJEKT

Formål med prosjektet er å styrke ungdommers forutsetning for videregående opplæring og fremtidig yrkesdeltakelse gjennom å kombinere mer grunnskoleutdanning med tverrsektoriell innsats fra bydelene.

4.1. Hvilke behov skal dekkes?

Prosjektet *Fundament* skal utvikle et tilbud som gir deltakere:

- et tilpasset og tilrettelagt faglig tilbud som gjør dem i stand til å starte på ordinært videregående skoleløp og bidrar til motivasjon for mer læring
- tilstrekkelig veiledning til å velge utdanningsprogram som passer deres profil og interesser
- økt mestringsfølelse og positivt syn på egen videre utdanning
- en verktøykasse som bidrar til å styrke deres livsmestringsstrategier
- hjelp til å manøvrere i bydelenes tjenestetilbud ut ifra deres behov
- en arena som åpner opp for å dyrke deres talenter og interesser

4.2. Hvilke endringer skal prosjektet skape?

4.2.1. Effektmål

Prosjektet skal bidra til:

- At andelen som fullfører og består videregående opplæring øker
- Å etablere en modell for tverrfaglig og - sektorielt samarbeid mellom skole og bydel som er økonomisk og organisatorisk bærekraftig

4.2.2. Resultatmål:

Prosjektet skal oppnå:

- 75% av deltagerne består vg1 året etter
- Forbedring av vitnemål for grunnskolen og økning i grunnskolepoeng.
- Et støtteapparat som består av rådgivning både gruppevis og individuelt, veiledning i yrkesvalg og videre studier, og som bidrar til å fremme psykisk helse og livsmestring
- Motivasjon for læring gjennom å tilrettelegge for at ungdommer kan dyrke sine talenter og interesser innenfor tilbudets rammer

Her ser man for seg at de to målgruppene vil måtte ha to ulike resultatmål. Hva er et godt resultatmål for de deltagerne med sammenhengende høyt fravær? Her kan det bli aktuelt å knytte til seg et fagmiljø for å finne gode måleverktøy for å evaluere utviklingen. Vi ønsker også å løfte fram deltagernes egen stemme og få innsikt i hvordan de opplever deres egen utvikling gjennom intervjuer.

5. IDÉ TIL ET NYTT PROSJEKT / FORSLAG TIL TILNÆRMING

Prosjektet gjennomføres på Kuben videregående skole i Bjerke bydel i prosjektets konseptfase. Deltagerne er tenkt rekruttert fra ungdomsskolene i Groruddalen, evt fra bydel Gamle Oslo og Søndre Nordstrand og fra Vg1 på videregående skole. I hovedprosjektet utvides deltagergruppen fra 15 til 20 ungdommer.

Innføring av et ekstra skoleår i overgangen mellom 10.trinn og VG1 er i tråd med opplæringslovens §4A-1. Elever som har rett til videregående opplæring etter opplæringslovens § 3-1 får et tilrettelagt opplæringstilbud etter 10.trinn som består av undervisning, arbeidspraksis og veiledning. Elevenes behov kartlegges for å kunne gi et tilpasset opplæringstilbud og for å skreddersy tjenestetilbudene fra bydelene og andre. Tilbudet er gratis og vil regnes som grunnskoleopplæring som kan dokumenteres på vitnemålet fra grunnskolen, uten at elevene bruker av skoleretten sin.

5.1. Beskrivelse av hovedprosjektet

Tilbudet skal bidra til at ungdommen velger et utdanningsprogram som passer deres profil og interesser. Konseptet er avhengig av individuell tilpasning til den enkelte elev/grupper av elever. Vi er avhengige av fag- og tjenestetilbud som er attraktive og motiverende. Innholdet skreddersys i størst mulig grad til den enkelte elev og skal bidra til at elevene opplever faglig og sosial mestring. Ved å legge tilbudet til en attraktiv yrkesfaglig videregående skole åpnes muligheten for at deltagerne får tilgang til verksteder der de kan hospitere i programfag sammen med jevnaldrende elever på yrkesfaglige utdanningsprogram etter eget ønske.

Dersom de ønsker det, kan deltagerne også ta fag fra videregående skole i inntil 30% uten å bruke av skoleretten sin. Den videregående skolens samarbeid med bransjer og arbeidsliv vil også gjøre det mulig for deltakerne å hospitere i bedrifter og delta i arbeidspraksis.

For at 10.klassinger skal ønske å velge et ekstra skoleår så må det tilbudet ha en ekstra dimensjon, en x-faktor. Dette kan illustreres med et skoletilbud hvor de tre andre dimensjonene skal bidra til å gjøre et slikt tilbud attraktivt og til noe mer enn bare forsterket grunnskoleopplæring:

Mer grunnskoleopplæring
Mer grunnskoleopplæring etter opplæringslovens §4A-1 kan gi deltagerne et forbedret grunnskolevitnemål gjennom standpunktvurdering og eksamenskarakterer. Dette kan også innebære å prøve ut Vg1, hospitere i klasserom og verksted, gå ut i arbeidspraksis.

Livsmestring
Dette aspektet er her hvor samarbeidet mellom skole og bydel blir spesielt viktig. Her må ungdommen ha en trygg los i et stort og tidvis uoversiktlig system bestående av skolens egne hjelpeinstanser, bydelenes store spekter av tjenester og andre aktører som utgjør det større laget rundt ungdommen.

Karrierelæring
Deltagere som er aktive i sin egen karrierelæring er en forutsetning for å gjøre gode og riktige valg videre i livet. Deltagerne lager sine egne veikart, de får muligheten til å hospitere på Vg1, delta på smakebitkurs på andre utdanningsprogram og ta fag på vgs-nivå.

Arbeidspraksis
Muligheten for arbeidspraksis henger sammen med karrierelæringsaspektet og grunnskoleopplæringen. Igjennom arbeidspraksis får deltagerne muligheten til å oppleve mestring og utvikling samtidig som de lærer noe om arbeidslivet. Aktivitet og variasjon er nøkkelord.

I *Fundament* får deltagerne en mulighet til å forbedre vitnemålet sitt uten å bruke av skoleretten sin og de har større sjanse til å komme inn på Vg1-tilbudet de ønsker seg. De gjør dette på en attraktiv videregående skole i Groruddalen med tett oppfølging og mye voksenkontakt.

Dette tilbudet ligger i dag på Kuben videregående skole. Grunnskoleopplæringen blir ivaretatt av lærere rekruttert spesielt til dette prosjektet. Lærekreftene dekker den faglige bredden på 10.klassenivå. Tilbudet er i dag tilordnet en avdelingsleder, en baseleder, en spesialpedagog og en rådgiver. Samarbeid med PPT og andre elevrettede tjenester på Kuben blir også viktig.

Hvilket opplæringstilbud ungdommene kan tilbys går frem av § 4A-1 første ledd andre punktum. Her er det fastsatt at opplæring til vanlig omfatter de fagene deltakeren trenger for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for voksne, jf. forskrift til opplæringsloven 4-33.
Dette er:

- norsk, engelsk, matematikk og
- to av fagene samfunnsfag, naturfag og kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)

Deltagerne får en mulighet til å bedre sin kompetanse i grunnskolefagene og få karakterene dokumentert på grunnskolevitnemålet.

Individuell vurdering for deltakere i grunnskoleopplæring etter kapittel 4A er regulert i forskrift til opplæringsloven kapittel 4. Det følger av forskrift til opplæringsloven § 4-1 at deltakeren har rett til individuell vurdering. Denne retten innebærer en rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av vurderingen. Grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene i læreplanene for fag, jf. § 4-3.

I grunnskoleopplæring etter kapittel 4A gis det ikke halvårsvurdering i orden eller i oppførsel. Det føres heller ikke fravær. Direktoratet understreker imidlertid at dersom deltakeren har stort fravær, kan dette føre til at læreren ikke får grunnlag for vurdering etter § 4-3. Dette innebærer at deltakerens fravær likevel kan få betydning. Deltakeren må delta i opplæringen og har et medansvar for at læreren får et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag, jf. § 4-3 tredje ledd. Sluttvurderinger for disse deltakerne er standpunktkarakterer, realkompetansevurdering og eksamenskarakterer, jf. § 4-11 til 4-13.

5.1.1. Rekrutteringsstrategi

Fundament ønsker å komme i gang med rekrutteringen av deltagere til hovedprosjektet allerede ved halvårsvurderingen i januar 2019. Informasjonsmateriell blir laget for å markedsføre tilbudet i møte med elever, deres foresatte, skolene og bydelene. *Fundament* ønsker å informere på rektormøter i skolegruppe C, D og U22, besøke skolene for å informere om tilbudet og få en kontaktperson på hver skole for å samarbeide om rekrutteringsprosessen (rådgivere, inspektører, rektorer og trinnledere). Disse blir viktige i arbeidet med å identifiser aktuelle kandidater til *Fundament*.

Deltagerne til *Fundament* rekrutteres i all hovedsak fra 10.klasse i løpet av våren 2019. Det er imidlertid viktig at det åpnes for å ta inn deltagere fra vg1 høsten 2019. Utdanningsetaten utreder muligheten for å utvide skoleretten til deltagere som takker ja til tilbudet etter 1.november.

Rekrutteringen er planlagt at skal foregå i samråd med avgiverskole og det vil fortsatt være individuell vurdering av den enkelte deltager. Dette innebærer at *Fundament* fortsatt vil være en ganske heterogen gruppe med ungdommer med ulike behov.

Fundaments hovedprosjekt må også utrede hva som må være på plass for å utvide og oppskalere tilbudet på lengre sikt. Dette formuleres som en ny prosjektleveranse i mandatet.

5.2. Er samarbeid med andre virksomheter aktuelt?

Prosjektet forutsetter en etablert og forpliktende allianse mellom bydel og skole om oppfølging av den enkelte elev med mål om å fullføre og bestå. Bydelene konsulteres i utviklings- og analyse, for avklaring av roller og oppgaver i hovedprosjekt gjennom en arbeidsgruppe).

5.3. Er anskaffelse(r) av varer og tjenester aktuelt?

Behov for anskaffelser knyttet til kompetanseutvikling er spesifisert i budsjettet.

6. TIDSRAMME OG RESSURSBEHOV FOR KONSEPTFASEN

6.1. Milepælsplan

Ny milepælsplan for hovedprosjektet utarbeides våren 2019. En ny milepælsplan vil i grove trekk ta utgangspunkt i *Fundaments* årsplan. En milepælsplan vil gjenspeile behov for stoppunkter fra etat, skole, bydel og oppdragsgiver. Årsplanen deler inn skoleåret i følgende perioder:

Rekruttering
Som beskrevet under punkt 4.1.1 ønsker å komme i gang med rekrutteringen av deltagere for hovedprosjektet allerede ved halvårsvurderingen i januar 2019. Dette kommer også til syne i budsjettet.

En midveisevaluering av konseptfasen
Det som så langt finnes av læringspunkter og funn må brukes til å justere konseptet og legge grunnlaget for et hovedprosjekt.

En gevinstrealiseringsplan for prosjektet
Prosjektorganisasjonen må løfte blikket fra leveransene og formulere forventede gevinster.

Kartlegging og individuelle planer
I den første perioden kartlegges elevene og det planlegges baklengs. Deltagerne setter seg faglige og sosiale mål og veikart mot målene utformes.

Midtveisevaluering av hovedprosjektet
For å sikre en god midtveisevaluering legges det inn et stoppunkt i forbindelse med formell halvårsvurdering i midten av januar. Dette er en skolefaglig evaluering. Prosjektlederne i etat, skole og bydel dokumenterer konseptuelle læringspunkter gjennom kontinuerlig bruk av læringsloggen i prosjektstyringsverktøyet.

Karrierelæring
I denne perioden er det fokus på læringsstrategier, arbeidspraksis/hospitering, smakebitkurs på andre utdanningsprogram/skoler og flexidkurs i regi av bydelene.

Karriereveiledning og innsøking

I periode 3 skal deltagerne søke seg videre til videregående opplæring med frist 1. februar eller 1. mars. Ungdomsbedrift/sosialt entreprenørskap er sentrale arbeidsmetoder i denne perioden.

Sluttvurdering og eksamen
Denne perioden har fokus på det skolefaglige og individuell vurdering for deltakere i grunnskoleopplæring etter kapittel 4A er regulert i forskrift til opplæringsloven kapittel 4. Dette beskrives nærmere i 4.1 i mandatet.

Sluttevaluering
En sluttevaluering vil være knyttet til leveransene i prosjektet og gevinstrealiseringsplanen.

Som beskrevet i punkt 3.2 ser man for seg at de to målgruppene i prosjektet vil måtte ha to ulike resultatmål. Hva er et godt resultatmål for de deltagerne med sammenhengende høyt fravær? Her kan det bli aktuelt å knytte til seg et fagmiljø for å finne gode måleverktøy for å evaluere utviklingen. Vi ønsker også å løfte fram deltagernes egen stemme og få innsikt i hvordan de opplever deres egen utvikling gjennom intervjuer.

Her kan det også bli aktuelt å si noe om alternative konsepter for målgruppen(e).

6.2. Hovedleveranser i hovedprosjektet

Leveranse 1	Modell for tilpasset opplæring rettet mot ungdommer med for svake faglige forutsetninger og etter tiårig grunnskole til å fullføre og bestå videregående opplæring. I hovedprosjektet skoleåret 2019-2020 ønsker vi å pilotere en modell som rommer to målgrupper. En målgruppe bestående av de med behov for mer grunnskoleopplæring og en gruppe med sammenhengende høyt skolefravær. Alternative konsepter for målgruppen(e) er også en mulig del av denne leveransen.
Leveranse 2	En operasjonell modell for tverrfaglig samarbeid mellom sektorer som er økonomisk og organisatorisk bærekraftig.
Leveranse 3	Vi utreder hva som må være på plass for en oppskalering og/eller utvidelse av tilbudet.
Leveranse 4	Forbedring av vitnemål for grunnskolen og økning i grunnskolepoeng I hovedprosjektet utreder vi også muligheten for å identifisere gode indikatorer for måling av utvikling for deltagere med sammenhengende høyt skolefravær.
Leveranse 5	Mandat for hovedprosjektet.

6.3. Kostnader, Tidsramme og ressursbehov for hovedprosjektet

Tidsramme hovedprosjektet:
Start: 01.07.19
Slutt: 30.06.20

Budsjettramme hovedprosjektet:
Bydel Grorud bidrar med 10% egenandel og Utdanningsetaten 20% til prosjektledelse av *Fundament*.

Budsjett for *Fundament*: bydel Grorud 2019/20		
Lønnsmidler til ansatte		
Bydelskoordinator	Lønn [redacted]	[redacted]
	Sum Lønn	[redacted]
Driftsmidler til Fundament		
ICDP foreldreveiledningsprogram til ungdomsforeldre	2 ICDP veiledere - 1 grupper inntil 20 foreldre 10 ganger a 4 timer	[redacted]

Flexid program for ungdom	2 veiledere - 1 gruppe 20 elever 12 ganger a 3 timer Aktiviteter	[redacted]
Sum driftsmidler		[redacted]
Sum totalt alle kostnader		[redacted]

*Kommentar: Her er det budsjettert med bydelskoordinator i 13 mnd for å ivareta deltagerne i sommerferien mellom avslutningen på 10.klasse og skolestart på *Fundament*.

Budsjett for *Fundament*: Kuben videregående skole 2019/20		
Lønnsmidler til ansatte		
	Lønn til ansatte inkludert sosiale utgifter*	[redacted]
	Rekruttering 30% våren 2019**	[redacted]
	Kontaktlærertillegg (2 lærere – 10 elever hver.)	[redacted]
	Lønn administrasjon/drift/lønn/regnskap/elbiler/rekvisita: 22%***	[redacted]
Sum Lønn		[redacted]
Driftsmidler til Fundament		
	Pcer til elever og lærere [redacted]	[redacted]
	Bøker, estimat: [redacted]	[redacted]
	PC lisenser [redacted]	[redacted]
	Lønn til elever - 20 elever a' 200 pr dag, 2 dager i 20 uker ****	[redacted]
	Lisenser til bøker	[redacted]
	Telefon utgifter	[redacted]
	Parkering	[redacted]
	Kjøregodtgjørelse - bruk av private biler	[redacted]
	Møbler elever [redacted]	[redacted]
	Lunsj/frokost kr [redacted]*****	[redacted]
	Ipad til bruk i undervisning 10 stk med deksel/tastatur	[redacted]
	Ekskursjon - bli kjent tur - leirskoleopphold	[redacted]
	Ekskursjon -	[redacted]
	Kompetanseheving:Studie konsekvenspedagogikk******	[redacted]
	Månedskort ruter a' 20 elever i 10 måneder*******	[redacted]
Sum driftsmidler		[redacted]
Sum totalt alle kostnader		[redacted]

Kommentarer til budsjettet:
*Her er det budsjettert med 220% lærerressurs, 80% rådgiver, 50% baseleder (prosjektleder), 20% spesialpedagog.
**Her er det budsjettert med 30% ressurs til rekruttering av deltagere til hovedprosjekt våren 2019. Dette behovet er beskrevet i innledningen i dette mandatet.
*** Kort oversikt over hva som ligger i administrasjonskostnader

HVA	**Utfyllende utregning/kommentar**		**SUM**
IKT medarbider	Tanking, opplæring, feilsøking	[redacted]	[redacted]
IKT utgifter	Brukertilgang	[redacted]	[redacted]
	Microsoft licenser	[redacted]	[redacted]

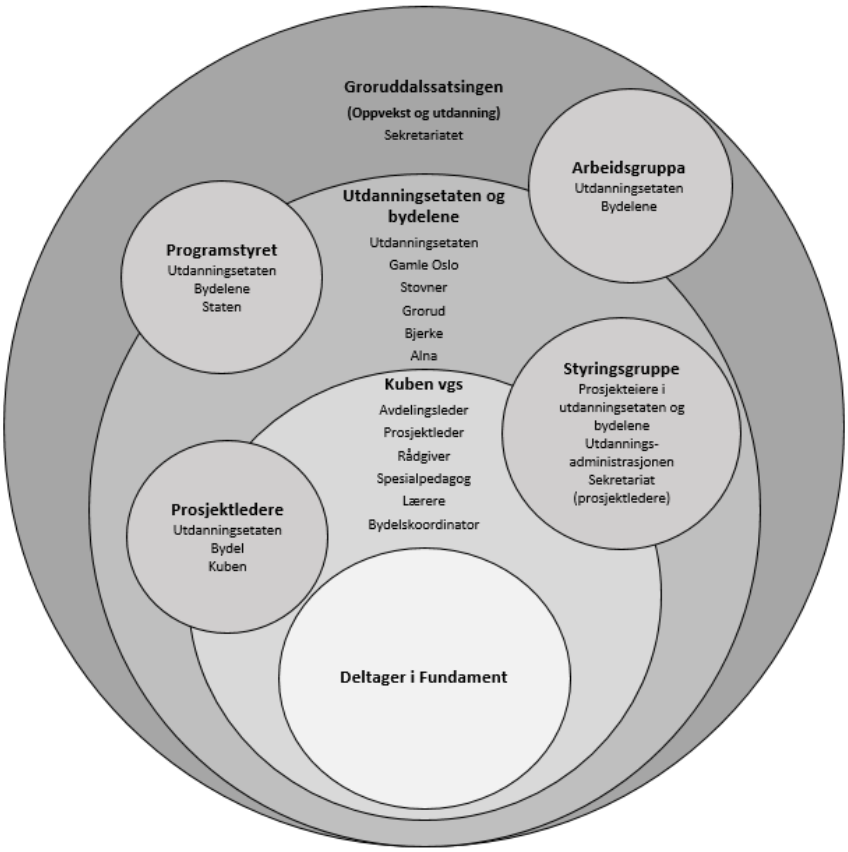
	SAS	[redacted]	[redacted]
	Websak	[redacted]	[redacted]
	nettverk	[redacted]	[redacted]
	Drift skoleplattform	[redacted]	[redacted]
lederr 20%		[redacted]	[redacted]
Administrasjon	Lønn ansatte		
	Timelister lønn elever		
Bruk av biler	kostnader drift og vedlikehold		
Rektor	Rektor, møter m prosjektet		
Bestiller	Bestille varer og tjenester, kontroll varemottak		
Økonomisjef	Kontroll, oppfølging og rap på prosjektet		
Drift	Reparasjon og vedlikehold av klasserommene		
Alternativkostnader med å bruke rommene selv eller utleie til voksenopplæringen			

****Erfaringen så langt er at lønn til elevene i arbeidspraksis er veldig motiverende og lærerikt.
*****Frokost og lunsj i fellesskap er et viktig samlingspunkt og viktig for den sosiale læringen
******Dette 30 studiepoengsstudiet i konsekvenspedagogikk på Høgskolen i Østfold er tiltenkt syv av de som jobber direkte med *Fundament*, tre i inneværende skoleår, fire neste år (inkl. bydelskoordninator). Konsekvenspedagogikken er viktig for å ha samme strategi i den sosiale læringen i møte med deltagerne.
*******Månedskortet bidrar til at deltagerne kommer seg til skolen, får reist på ekskursjoner/bedriftsbesøk og deltatt på hospitering og arbeidspraksis.

Søker om ny tildeling for hovedprosjekt: [redacted]

[redacted]

7. ORGANISERING AV OG ANSVAR FOR KONSEPTFASEN



Groruddalssatsingen
Groruddalssatsingens delprogram for oppvekst og utdanning er oppdragsgiver for prosjektet. [redacted]

Programstyret
Øverste beslutningsorgan for delprogrammet er programstyret bestående av representanter for Staten, bydelene og Utdanningsetaten.

Prosjekteiere
Prosjektet eies av områdedirektør for videregående opplæring i Utdanningsetaten, [redacted] og [redacted] Bydel Grorud [redacted] på vegne av de fire involverte bydelene (Stovner, Grorud, Alna, Bjerke).

Arbeidsgruppa
Rådgivende organ for prosjektet er arbeidsgruppa, bestående av oppvekstsjefene i bydelene og representanter fra Utdanningsetaten.

Prosjektledelse
Prosjektet gjennomføres på Kuben videregående skole og ledes av tre prosjektledere, [redacted] skolen, [redacted] bydelene og [redacted] Utdanningsetaten.

Styringsgruppe
Strategiske beslutninger fattes i prosjektets styringsgruppe. Styringsgruppa ledes av [redacted] Bydel Grorud[redacted]

7.1. Elevstemmen i *Fundament*

I modellen som viser prosjektet *Fundaments* organisering er deltagerne plassert i sentrum. Byrådet i Oslo ber gjennom sin strategi Barnehjernevernet om at virksomhetene i Oslo kommune som har ansvar for barn, skal ha et felles kunnskapsgrunnlag bygget på et kjærlig og positivt syn på barn, og bruke kunnskapsgrunnlaget Mitt Liv. Kunnskapsgrunnlaget Mitt liv handler om å ta i bruk barn og elevers erfaringer og stemmer, når det tas beslutninger som får konsekvenser for dem. For at det skal ha verdi å hente inn elevstemmen, må dette gjøres på en måte hvor man møter eleven på sitt eget nivå, og hvor eleven får uttale seg ut fra sine forutsetninger.

Ulike måter å hente inn brukerstemmer på, kan deles opp i fire nivå og de fire måtene å høre brukere, er aktuelle i ulike sammenhenger:

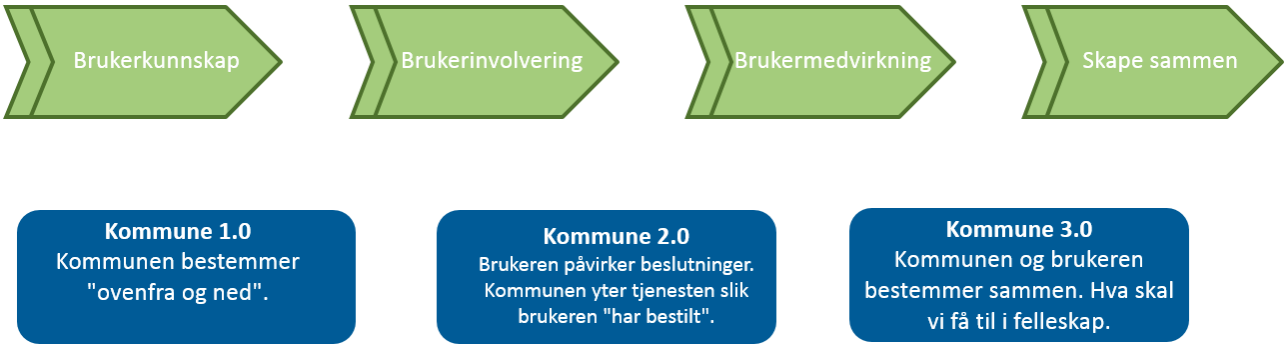
Brukerkunnskap
Når man henter inn brukerkunnskap, tar man i bruk kunnskap som allerede er etablert. Dette kan være forskning, tidligere gjennomførte undersøkelser, akkumulerte erfaringer fra tidligere møter med elever, og annen generell kunnskap. Forarbeidet i *Fundament* er spesielt viktig. Rekruttering av deltagere til tilbudet skjer i samråd med deltagerne selv, avgiverskolen, de foresatte og andre. Denne kartleggingsprosessen skal sikre at deltagerne får et tilbud som er riktig for dem.

Brukerinvolvering
Når man involverer brukerne, inviteres de til å si sin mening. Dette kan gjøres gjennom enkeltmøter, fokusgrupper, spørreundersøkelser, høringer, store innspillsmøter og liknende. Kommunen henter da inn innspill, og bruker dem som et utvidet beslutningsgrunnlag. Kartleggingsprosessen i *Fundament* skal resultere i godt tilpassede individuelle planer for den enkelte. For at den faglige og sosiale læringen skal treffe er denne involveringen spesielt viktig.

Brukermedvirkning
Når brukerne medvirker, får de mulighet til å delta i enkelte beslutninger, og å bli hørt gjennom hele beslutningsprosessen. Oppfølgingen av de individuelle planene skjer gjennom elevsamtaler, formell halvveisvurdering og egenvurdering. I *Fundament* medvirker deltagerne også i sin egen karrierelæring gjennom arbeidspraksis, hospitering og smakebitkurs slik at de skal selv kunne treffe gode avgjørelser om fremtidig valg av utdanning og arbeid. Godt tilpasset opplæring sørger for læring gjennom deltagelse.

Skape sammen
Når kommunen åpner for samskaping, er brukerne med i å designe tjenester som treffer dem, enten på generelt nivå, eller når det gjelder enkeltvedtak. Som prosjektdeltagere i et konsept som er under utvikling blir rollen som erfaringskonsulent dobbel. På den ene siden bidrar man som deltager til å utvikle et tilbud som skal videreutvikle *Fundament* og samtidig hjelpe oss til å høste erfaringer knyttet til hvilke behov de ikke fikk dekt godt nok på ungdomsskolen, og hva trenger for å komme seg videre. Deltagerne blir oppfordret til å si noe om hva de savnet i grunnskolen og hva som treffer dem nå i det tilbudet de får gjennom *Fundament*. I tillegg er deltagerne ambassadører for tilbudet og kan bidra til å ufarliggjøre og normalisere et ekstra grunnskoleår. Slik fungerer deltagerne som erfaringskonsulenter for skolen, bydelene og annen ungdom i tilsvarende situasjon.

De ulike måtene å hente inn brukerstemmen er illustrert i figuren under.



7.2. Interessentanalyse

Denne justeres kontinuerlig. En egen kommunikasjonsstrategi utarbeides også for rekrutteringsarbeidet.

		Bidrag til prosjektet *Hva vil prosjektet ha av interessenten?*	**Forventninger til prosjektet** *Hva er interessenten ute etter?*	**Interesse (1-10)**	**Makt (1-10)**	**Betydning (interesse x makt)**	**Kommunikasjonsstrategi - valg av respons**
1	Deltakerne inneværende skoleår	Målgruppen, utvikle tilbudet, ambassadører/erfaringskonsulenter	Forbedre vitnemål, godt grunnlag for å bestå vgs., faglig, sosial og personlig utvikling	10	10	100	Individuelle utviklingsplaner, Intermarkedsføring (samsvar mellom det som er lovet og det som leveres). Ambassadører for tilbudet.
	Fremtidige deltakerne	Målgruppen, utvikle tilbudet, ambassadører/erfaringskonsulenter					Må oppleve tilbudet som attraktivt. Word of mouth? Profilere fortløpende, bildevennlig. Virksomhetenes hjemmesider/so me/medieinnsalg.
2	GDS	Finansiering, forankring, informasjon, fremdrift, prosjektbistand	Grunnlag for beslutningspunkter knyttet til prosjektets fremdrift ift milepæler, status på økonomi, gevinstrealisering	10	10	100	Avvente, se GDS´ egen komm.strat.
3	Prosjektgruppe Kuben (sentralt)	Utvikling, gjennomføring, kvalitetssikring av tilbudet.	Faglig bistand, tydelige rammebetingelser, god dialog med UDE og BGR	9	9	81	Ivaretas gjennom prosjektstyringen. Samarbeidsavtale UDE-KUB (Samarbeidsprosjekt UDE-BGR, utføres av KUB. GDS-prosjekt).
4	Prosjektleder/[redacted]	Koordinere den pedagogiske innsatsen/bydelsbidraget/PPT (R-team)	Tydelige forventninger og tilrettelegging fra prosjekteiere	9	8	72	Ivaretas gjennom prosjektstyringen
5	Prosjektleder/[redacted]	Rekruttering og inntak. Løpende samarbeid med ungdomsskoler i Groruddalen. Dialog med elever, foresatte	Kommunikasjonsmateriell, god og riktig informasjon om tilbudet	9	8	72	Ivaretas gjennom prosjektstyringen

6	Lærere Fundament	Bidra med det faglige og sosiale utviklingsarbeidet. Samarbeid med prosjektgruppa på Kuben og los/koordinator	Støtte/veiledning/samarbeid fra prosjektgruppa	8	8	64	Ivaretas gjennom prosjektstyringen
7	Prosjekteier UDE + bydel	Fremdrift ifht milepælsplan, rapportering på økonomi, overordnede strategiske beslutninger	Gevinster for Osloskolens elever/bydelenes innbyggere. Oppnåelse av effekt- og resultatmål formulert i mandatet.	8	8	64	Ivaretas gjennom prosjektstyringen
8	Foreldre/foresatte til deltakerne	Støttespillere i utvikling av tilbudet, ambassadører, motivere deltakerne, aktive deltakere	Høyere mestring hos deltakerne, godt/seriøst tilbud, bidra til faglige resultater hos deltakerne	10	6	60	Mulighet til å påvirke innholdet i tilbudet, opplever som attraktivt både gjennom informasjonen og tjenestetilbudet. Blir hørt/tatt med/deltar/involvert. Attraktivt tilbud også for de foresatte (muligheter). Mulig mediesak?
9	Oppvekstsjefer Groruddalen	Kontaktpunkt mot bydelene. Ambassadører. Støttespillere i utvikling av prosjektet	Høyere mestring hos deltakere. Kontinuerlig informasjon om deltakeres progresjon og måloppnåelse i prosjektet	8	7	56	Arbeidsgruppa/programstyret GDS Oppvekst og Utdanning. Workplace?
10	NAV Grorud	Utvikle og bidra inn i tilbudet. Koordinator fra bydel ansettes. Kontaktpunkt mot de andre Nav kontor i Groruddalen. Vi er ambassadører.	Høyere mestring hos deltakere. Kontinuerlig informasjon om deltakeres progresjon og måloppnåelse i prosjektet	7	7	49	Workplace. Ledermøte. Avdelingsmøter. Prosjektleder (BGR)
11	Avdeling for ped. utvikling og kvalitet	Forankring, faglig støtte, prosjektledelse	Holdes informert, en plass i prosjektets styringsgruppe.	7	7	49	Styringsgruppa. Prosjektleder (UDE). Avdelingsmøter.
12	Inntakskontoret (EFP)	Et system for vedtak og inntak av deltagere til prosjektet	Informasjon om prosjektets deltagere, deltagerlister til gitte frister	6	6	36	Vite når de skal anbefale tilbudet til 10.klassinger. Kjenne prosjektet godt.

13	Byrådsavdelinger (OVK, EHA)	Politisk-administrativ forankring og utsalg/profilering.	Være orientert om hovedinnretning på prosjektet: behov som søkes dekket og konsept for modell som prøves ut. Bli orientert om gevinster og eventuelle grensesnitt-utfordringer mot bydelenes tjenester.	4	6	30	Sitter i programstyret som observatør.
14	Byrådsavdeling for byutvikling (BYU) - Plankontoret	Politisk-administrativ forankring og utsalg/profilering.	Vite om at dette er et samarbeidsprosjekt som også inneholder bydelenes tjenester, kjenne til behovet for samarbeid bydel/skole. Bli orientert om gevinster og eventuelle grensesnitt-utfordringer mot bydelenes tjenester.	5	6	30	Sitter i programstyret som observatør. Kommunikasjonsrådgiver GDS/BYU.
15	Rektorer grunnskoler	Kontaktpunkt mot skolen, rekruttering, ambassadører, gode strategier for kommunikasjon med foresatte	God informasjon om innholdet i tilbudet og holdes kontinuerlig informert om sine elevers progresjon, garanti om et kvalitativt godt tilbud	6	5	30	Skoleledermøte? Områdemøter - litt mer detaljert informasjon?
16	Rådgivere grunnskoler	Kontaktpunkt mot skolen, rekruttering, ambassadører, gode strategier for kommunikasjon med foresatte	God informasjon om innholdet i tilbudet og holdes kontinuerlig informert om sine elevers progresjon, garanti om et kvalitativt godt tilbud	6	5	30	Rådgiversamlinger. Skriftlig informasjon - brosjyre med elever/foresatte som målgruppe.
17	Kommunikasjonsavdeling UDE	Bistand til utsalg og informasjonsarbeid. Bistand med kommunikasjonsstrategien	Riktig informasjon til riktig tid	4	6	24	GDS må ta ansvar for at kommunikasjonsrådgivere får riktig informasjon til riktig tid.
18	Kommunikasjonsrådgiver Grorud	Formidle informasjon om prosjektet til media i samarbeid med UDA	Kjennskap til tilbudet	4	6	24	GDS må ta ansvar for at kommunikasjonsrådgivere får riktig informasjon til riktig tid.

19	Eksamenskontoret	Bistand i forbindelse med eksamensgjennomføring	Riktig informasjon til riktig tid	4	5	20	
20	Læringsmiljøteamet UDE	Faglig bistand ifht læringsmiljø	Tydelig bestilling fra prosjektgruppa	4	4	16	
21	Ungt Entreprenørskap/Ung Norge/andre	Alternative opplæringsarenaer og undervisningsmetoder, samarbeid og nettverk.	Samarbeid, veiledning, informasjon.	4	4	16	
22	MBU sentralt (i UDA) og lokalt (på Kuben).	Forankring i arbeidstakernes organisasjoner.	Innsyn i prosesser knyttet til rekruttering og ansettelser ifm prosjektet.	4	4	16	
23	Elevorganisasjonen (EO)	Forankring i elevene organisasjoner.	Være orientert om hovedinnretning på prosjektet: behov som søkes dekket og konsept for modell som prøves ut	4	4	16	
24	Vgs. Groruddalen	Informert, ambassadører, oppretting av fundament klasser på egne skoler	Kjennskap til tilbudet + hvordan de skal henvende seg, godt kjennskap til målgruppen	8	2	16	
25	Aktivitetsenheten Grorud	Tilby aktivitetstilbud	Høyere mestring hos deltakere. Kontinuerlig informasjon om deltakeres progresjon og måloppnåelse i prosjektet	5	2	10	
26	Barnevern Grorud	Samarbeidspartner i enkeltsaker. Bidra metodisk	Høyere mestring hos deltakere	5	2	10	
27	SALTO Grorud	Aktiv samarbeidspartner. Kontaktpunkt mot politiet. Ambassadør	Høyere mestring hos deltakere. Kontinuerlig informasjon om deltakeres progresjon og måloppnåelse i prosjektet	5	2	10	
28	Avdeling elevrettede tjenester/OT	Inngå i team med andre elevretta tjenester på KUBen.	Faglig fellesskap	5	2	10	

29	PPT Kuben	Støtte og veiledning knytta til spes.ped. Tar imot henvisninger fra Fundament. Sakkyndighetsarbeid.	En god dialog med prosjektgruppa på Kuben	5	2	10	
30	Kubens avdelinger	Fundament trenger tilgang til skolens avdelinger mtp hospitering, også på tvers av skoler.	Prosjekteier bør være en døråpner for deltagerne i prosjektet	5	2	10	
31	Staten v/direktorat(er)		Bli orientert om gevinster	5	2	10	
32	Områdedirektører C + D (U22)	Forankring i skolene, ambassadører, støttespillere for rektorene	God informasjon om innholdet i tilbudet og holdes kontinuerlig informert om elevenes progresjon, garanti om et kvalitativt godt tilbud	3	3	9	
33	Juridisk avd. UDE	Bistand til alliansekontrakt mellom UDE og BGR	Utkast til riktig tid	2	4	8	
34	Helsestasjon Grorud	Bidra med opplæring og veiledning	Høyere mestring hos deltakere	3	1	3	
35	OT (bydel, ungdomsskole, vgs)						
36	Opinionen						
37	Media						

8. POLITISKE FØRINGER

Byrådets mål for oppvekst- og kunnskapssektoren fra Budsjettforslag 2019:

- Flere elever og lærlinger skal fullføre og bestå videregående opplæring og være godt forberedt til høyere utdanning og arbeidsliv

Groruddalssatsingen, delprogram oppvekst og utdanning har følgende hovedmål:

- Flere skal sikres gode oppvekstsvilkår og flere skal fullføre og bestå videregående opplæring gjennom forbedring av tjenester på oppvekst- og utdanningsfeltet i Groruddalen

9. VEILEDNING – MANDAT FOR KONSEPTFASEN

Hva er et mandat for konseptfasen?

Dette mandatet er et dokument som etableres av organisasjonen som eier og iverksetter en utredning av et mulig prosjekt. Det utarbeides på bakgrunn av et behov eller en idé til et prosjekt.

Formål med mandatet:

Den overordnede hensikten med dette mandatet er å gi en tydelig beskrivelse av behovet eller idéen som skal utredes, og de rammebetingelsene som gjelder for konseptfasen.

Hvem utarbeider mandatet?

Ansvaret for utarbeidelse av mandatet for konseptfasen ligger hos den linjelederen som er ansvarlig for forslaget.

Når utarbeides mandatet?

Mandatet for konseptfasen utarbeides før beslutningspunkt 1 (BP1) i forkant av konseptfasen. Dokumentet oppdateres ikke etter BP1 da det i løpet av konseptfasen erstattes av prosjektforslaget, og senere av styringsdokumentet.

Hvem mottar mandatet?

Mandatet for konseptfasen mottas av det godkjennende organet i virksomheten, ofte virksomhetsledelsen. Dokumentet signeres ved BP1 som en endelig bekreftelse på at innholdet er godkjent og er forankret i ledelsen.