

Olav T. Bjørnstad

Implementeringen av en strategiplan i videregående skole

En kvalitativ studie av erfaringer med å implementere en strategiplan og lokale virksomhetsplaner i videregående skole

Mastergradavhandling
SA-MAS5030
2023
Fakultet for
Handelshøgskolen

Institutt for
Økonomi, historie og
samfunnsvitenskap

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for Handelshøgskolen

Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Olav T. Bjørnstad

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Strategiplaner for opplæring og tilhørende virksomhetsplaner inngår i rekken av styrende dokumenter i skolen. Dette er en studie over implementeringen av disse dokumentene. Studien belyser hvordan planene har blitt utarbeidet, iverksatt og hvilke barrierer informantene har opplevd i denne prosessen.

Studien hviler på en kvalitativ metode med intervju av 6 informanter fra ulike nivå og med ulike stillinger i én organisasjon. Som det framgår av studien har informantene nokså ulik oppfatning av både arbeidet med å utvikle planene, men også hvordan de har blitt implementert. Studien viser at matematikklærerne i liten grad har kjennskap til både strategiplanen og virksomhetsplanen, men at de likevel jobber i tråd med flere av virksomhetsplanens strategiområder. Skolelederne og den fylkeskommunale rådgiveren jeg har intervjuet trekker fram viktigheten av kontinuitet i strategiarbeidet.

Tidligere forskning på implementering av både læreplaner og ulike skolesatsingsprogram har blitt brukt for å se dette i sammenheng med min forskning. Det viser seg da at det er likheter her når det gjelder hvor godt man opplever å ha lykket med implementeringen. Forankring gjennom medvirkning og eierskap var noe av det fylkeskommunen hadde som intensjon med utviklingsarbeidet. Funn viser at dette delvis har lykket.

Forord

For et halvt år siden hadde jeg aldri trodd jeg skulle klare å skrive ferdig denne masteroppgaven. Ja, jeg har lært mye faglig, men jeg har lært mye mer om meg selv og de som har bidratt til at denne kom i havn.

Her må jeg også benytte sjansen til å takke noen svært viktige personer som på hvert sitt vis har gjort at dette i det hele tatt ble en oppgave:

Min meget tålmodige, oppmuntrende og utrolig dyktige veileder Sigrunn Tvedten. Vi har hatt en plan om nokså hyppige veiledninger med tydelige avtaler om hva som skal leveres og hva veiledningene skal dreie seg om. Dette fikk meg til å ta ett steg av gangen som igjen resulterte i en endelig oppgave.

Min svært direkte, strenge, men også svært varme kollega Aina. Hun delte sine erfaringer med masterskriving, viste at hun kunne klare det til tross flere utfordringer, hun stod med sin strenge pekefinger 10 cm unna nesa mi og ba meg regelrett om å ta meg sammen, sette meg ned og skrive. Dette gjorde hun ut av sin varme og omsorg for meg som kollega, men dette gjør hun også med sine elever. Noen ganger er det «tough love» man trenger.

Min nærmeste familie har på sitt vis også bidratt, men jeg fikk unger i studietiden og dette har, ærlig talt, bidratt til å forsinke hele utdanningen min betydelig. Hadde jeg fått sjansen på nytt ville jeg likevel valgt å gjøre akkurat det samme. Tenk om det kunne bli mer tilrettelagt for å få unger mens man tar høyere utdanning.

Her hører det også hjemme å takke min arbeidsgiver for velvillighet og god tilrettelegging, samt alle informantene som stilte opp.

15.09.2023

Olav T. Bjørnstad

1 Innhold

Sammendrag	2
Forord	3
1 Innhold.....	5
1 Innledning.....	8
1.1 Fullført og bestått utdanning som skolepolitisk målsetning.....	8
1.2 Strategiplan	9
1.3 Studiens formål og problemstilling:	10
1.4 Avgrensing av studien	10
1.5 Oppgavens struktur og framgangsmåte.....	11
2 Utdanningspolitisk bakgrunn og kontekst.....	12
2.1 Styringsstrukturen til videregående skole.....	12
2.2 Målet om fullført og bestått i en historisk kontekst	13
3 Tidligere forskning.....	15
3.1 Forskning på frafall og betydningen av matematikk.....	15
3.2 Tidligere forskning på implementering av reformideer	16
3.3 Implementering av Fagfornyelsen (LK20).....	17
3.4 Satsing på realfag og implementering av satsingsområder	19
4 Teori.....	20
4.1 Det instrumentelle perspektivet	21
4.2 Det institusjonelle perspektivet	21
4.3 Myteperspektivet:	22
4.4 Oversettelse og implementering.....	23
4.1 Strategy as practice	24
5 Metode	26
5.1 Analyse av norske fylkers strategiplaner.....	26
5.2 Dokumentanalyse.....	26
5.3 Forskningsdesign	27
5.4 Forskningsstrategi	27
5.5 Casedesign.....	28
5.6 Kvalitativt forskningsintervju.....	29
5.7 Intervjuguide	29
5.8 Gjennomføring av intervju	30
5.9 Utvalg og rekruttering	31
5.9.1 Informantene.....	31

5.10	Dataanalyse	32
5.11	Analysestrategi	32
5.12	Etiske refleksjoner	33
5.12.1	Nærhet til feltet	34
5.12.2	Informert samtykke	35
5.12.3	Konfidensialitet og taushetsplikt	35
5.13	Reliabilitet	35
5.14	Validitet	36
6	Analyse	37
6.1	Utvikling av planene	37
6.1.1	Utvikling av strategiplanen	37
6.1.2	De lokale virksomhetsplanene og skolenes handlingsfrihet	40
6.2	Implementering av planene	42
6.2.1	Oppsummering av informantenes erfaring med implementering	44
6.3	Barrierer i forbindelse med implementeringen	44
6.3.1	Implementering gjennom mange ledd	44
6.3.2	Strategiplaner i spenning med klasserommet	45
6.3.3	Oppsummering av barrierer med implementeringen	46
6.3.4	Nytteverdien av strategiplanen og virksomhetsplanen	46
7	Drøfting	46
7.1.1	Oversettelse	46
7.1.2	Strategiarbeid i praksis	47
7.1.3	Myteperspektivet	48
7.1.4	Det instrumentelle perspektivet	49
8	Konklusjon	50
8.1	Innsikter fra min studie sett i lys av teori	50
8.2	Innsikter fra min studie sett i lys av tidligere forskning	50
8.3	Svar på forskningsspørsmålene	51
8.4	Svar på hovedproblemstillingen	52
9	Litteraturliste:	53
10	Oversikt over tabeller	58
10.1	Tabell 1:	58
10.2	Tabell 2:	58
	Vedlegg 1. godkjenning fra NSD	59
	Vedlegg 2. Informasjonsskriv	60
	Vedlegg 3. Samtykkeerklæring	63

Vedlegg 4. Intervjuguider	63
A: Intervjuguide for avdelingsledere:.....	63
B: Intervjuguide for Rådgiver i fylkeskommunen:	65
C: Intervjuguide for matematikklærere:	66

1 Innledning

Norge i dag er et kunnskapssamfunn med et arbeidsmarked som stiller høye krav til kompetanse. En sentral forutsetning for å kvalifisere seg til riktig kompetanse er utdanning. Dette er noe som også har blitt satt på den politiske dagorden i flere år, og vært med på å prege de skolepolitiske målsetningene. I NOU 2015: 8, også kjent som Ludvigsen-utvalget, var formålet å vurdere hvorvidt opplæringen i skolen fra 1. til 13. trinn ville møte kravene til kompetanse i et fremtidig arbeids- og samfunnsliv. De mente at fremtidens arbeidsliv vil ha færre jobber til dem med verken fagutdanning eller høyere utdanning, og at det derfor vil være avgjørende at elever og studenter fullfører og består utdanning (NOU 2015: 8).

I NOU 2020: 2 vises det til at flere bransjer opplever problemer med å rekruttere nok kvalifisert arbeidskraft. Dette gjelder blant annet innen flere yrker som krever yrkesfaglig utdanning. Framskrivninger viser blant annet at antall årsverk for helse- og omsorgstjenestene vil øke med 33 % i landet som helhet og 46 % i kommunene. Noe av utfordringen ligger i å faktisk få elevene igjennom utdanningsløpet slik at de da er kvalifisert til å gå inn i disse jobbene. En del elever dropper helt eller delvis ut av yrkesfagsutdanningen, eller stryker i ett eller flere fag som videre ikke gir komplett vitnemål. Dette gjelder særlig innen yrkesfaglige utdanninger. I tillegg vises det til utfordringer med å fullføre lærlingetiden (NOU 2020: 2).

1.1 Fullført og bestått utdanning som skolepolitisk målsetning

Tall fra Statistisk Sentralbyrå (2023) viser at av de elevene som startet på videregående opplæring i 2016 så hadde 81,0% fullført i løpet av 2022. På studieforberevende utdanningsprogram fullførte 89,5 % i dette tidsrommet, mens for yrkesfaglige utdanningsprogram var det 69.6 % som fullførte i dette tidsrommet (Statistisk sentralbyrå, 2023). De siste årene har andelen som fullfører og består videregående opplæring gått opp nokså markant. Av de som startet på videregående i 2008 var det 73,6 % som fullførte i løpet av 2014. Dette tallet gjelder for alle utdanningsprogram. I dette tidsrommet var det 83,3 % som fullførte studieforberevende utdanningsprogram og 63,5 % som fullførte yrkesfaglige utdanningsprogram (Statistisk sentralbyrå, 2023)

I dag har alle ungdommer som fullfører ungdomsskolen, eller tilsvarende opplæring, rett til videregående opplæring dersom de søker. Denne retten gjelder ut det skoleåret som tar til det året man fyller 24 år. Man også kan gjøre ett omvalg (Opplæringsloven, 1998, Kapittel 3, §3-

1). Til tross for denne retten, og behovet for kompetanse, er det, som vist over, en del som ikke fullfører og består videregående opplæring. Dette gjør i sin tur at det har blitt satt på den politiske dagsorden hvor det har blitt utformet noen skolepolitiske målsetninger med ambisjoner om å få flere elever igjennom utdanningsløpet med planlagt kompetanse.

1.2 Strategiplan

I Lov om planlegging og byggesaksbehandling (plan- og bygningsloven) andre del, kapittel 7 §7-1. Regional planstrategi står det at regional planmyndighet skal utarbeide en regional planstrategi med langsiktige utviklingsmål. I §7.2 står det at forslaget til planstrategi skal sendes ut på høring for senere å vedtas av regional planmyndighet (Plan- og bygningsloven, 2008) Forankret i dette lovverket har landet fylkeskommuner utarbeidet strategiplaner for den videregående opplæringen. De politisk vedtatte målene som står å lese i strategiplanen for videregående opplæring i fylket som heretter kalles «Skogen»¹ fylke er: økt læringsutbytte, økt gjennomføring med planlagt kompetanse og økt livsmestring. I denne planen har man seks politisk vedtatte strategiområder. Dette er profesjonsutvikling, livsmestring, grunnleggende ferdigheter, matematikk, digital kompetanse og det fireårige yrkesfagløpet. Som en overordnet satsing er helsefremmende opplæring, og både målene og strategiområdene er forankret i dette. I mitt case vil jeg i liten grad vektlegge dette, men det er igjen et sentralt område av strategiplanen som igjen er knyttet til fullføringsreformen, noe jeg kommer mer inn på senere. (Skogen fylkeskommune, 2021). Med grunnleggende ferdigheter menes å kunne lese, skrive, regne, samt muntlige og digitale ferdigheter.

Denne strategiplanen er et styringsdokument som sammen med blant annet opplæringsloven og Kunnskapsløftet 2020 skal bidra til at fylkeskommunen utøver samfunnsoppdraget sitt. Videre står det å lese at strategiplanen uttrykker et felles mål, viser retning og forplikter til handling. Med utgangspunkt i strategiplanen skal hver enkelt skole utarbeide en virksomhetsplan, også kalt handlingsplan eller utviklingsplan. I denne skal det fremgå hvilke praktiske tiltak skolen gjennomfører for å imøtekomme det som står i strategiplanen. Fylkesadministrasjonen skal, blant annet, følge opp strategiplanen og virksomhetsplanene. Virksomhetene, i dette tilfellet blir det skolene, skal, blant annet, utvikle og implementere virksomhetsplan, involvere elever og ansatte i utviklingsarbeidet og årlig evaluere denne planen.

¹ Strategiplanen er også en del av de dokumentene jeg har valgt å anonymisere. En nærmere beskrivelse for dette finnes i kapittel 5 om metode. Litteraturlisten er derfor også anonymisert når det gjelder enkelte kilder.

1.3 Studiens formål og problemstilling:

Henrik Ibsen skreiv i Peer Gynt: «Ja, tenke det; ønske det; ville det med; - men gjøre det! Nei, det skjønner jeg ikke!» (Ibsen, 1995, s. 45). Det er nettopp dette med «å gjøre det» som ligger i begrepet implementering. På nettsidene til utdanningsforskning.no har Marit Oddarsdotter Øvregård definert implementering som: «den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden. Det kan for eksempel være teorier, programmer, aktiviteter eller strukturer som skal tilpasses, konkretiseres og innføres i praksisfeltet.» (Øvregård, 2016). I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i de utdanningspolitiske målsetningene i Skogen fylke. I dette fylket har utdanningspolitikken innen videregående opplæring blitt nedfelt i en strategiplan for 2021 – 2025 med tydelig definerte målsetninger. Men er dette bare hva vi kjenner igjen fra det nevnte Ibsen-sitatet med «å tenke det; ønske det; ville det»? Eller er dette noe man også kan se at utøves i praksis? Formålet med denne studien er derfor å se hvordan skolepolitiske målsetninger blir overført til praksis på flere nivå i den videregående skolen. Altså, hvordan implementeres målene i strategiplanen for videregående opplæring i Skogen fylke? For man kan man spørre seg om det i det hele tatt er noe poeng å ha en vidløftig skolepolitikk med mål om at flere skal fullføre og bestå, hvis dette ikke overføres fra ord til handling slik at langt flere fullfører og består.

I sammenheng med min studie vil implementeringsbegrepet være knyttet til hvordan man overfører strategiplanens målsetninger til praksis, altså det som faktisk skjer på skolen. Dette betyr at man må operasjonaliser begrepene knyttet til mål i strategiplanen. Det neste er å undersøke hvordan skolene implementerer målsetningene, dette er da knyttet til det jeg kaller «følger opp strategiplanen». Dette leder oss inn i hovedproblemstillingen som er:

«Hvordan implementerer videregående skoler målene og strategiområdene fra sin strategiplan når det gjelder yrkesfaglig matematikk?»

Som underproblemstillinger har jeg formulert følgende problemstillinger:

- 1) Hva kjennetegner prosessen med å utvikle både strategiplanen og de lokale virksomhetsplanene?
- 2) Hva kjennetegner ulike aktørers erfaring med iverksetting av planene?
- 3) Hvilke barrierer har det vært når det gjelder å implementere planene?

1.4 Avgrensning av studien

Skolepolitikk er et stort felt, og det er mange områder som er interessante å forske på. Likevel har jeg valgt ut videregående skole og da de nevnte utfordringene med å fullføre og bestå

opplæringen. Med begrepet fullført menes en person som har bestått samtlige fag på studieforberevende utdanningsprogram i videregående skole som leder fram til et vitnemål. Begrepet fullført vil også gjelde for de som har gått på yrkesfaglige utdanningsprogram og avlagt fagbrev. Det er derimot ikke nødvendigvis slik at man har fullført og bestått. Dersom man stryker i et fag eller på en eksamen regnes det som at man ikke har bestått (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er en del utfordringer med disse begrepene. Et eksempel kan være en elev i vg1 som stryker på muntlig eksamen i vg1, og da regnes som en elev som ikke har bestått. Dersom eksamen blir tatt opp igjen kommende høst, og da består denne, vil man ved utgangen av vg2 være omdefinert til en elev som har bestått (hvis man da består alle andre fag i vg2).

Matematikkfaget på yrkesfag har normalt en nokså lik organisering uavhengig av skole. Det er definert som et fellesfag som betyr at samtlige elever må igjennom det og det er et avsluttende fag i vg1 som betyr at etter vg1 på yrkesfag så er elevene ferdig med matematikk.

Jeg har valgt å studere implementeringen på to utvalgte skoler; en relativt liten skole med litt over 200 elever og en middels stor skole med rundt 700 elever. Med liten sikter jeg til elevtall og ansatte sammenlignet med resten av skolene i fylket. Med middels sikter jeg til en nokså gjennomsnittlig skole med tanke på elever og ansatte sammenlignet med resten av fylket. Disse to skolene har både yrkesfaglige linjer og studieforberevende linjer. Dette er igjen to skoler jeg kjenner relativt godt til da jeg selv jobber på den ene, og har bekjenskaper på den andre. Dette utdypes i kapitlet om metode.

1.5 Oppgavens struktur og framgangsmåte

I kapittel 1 har jeg presentert studiens bakgrunn, aktualitet og dens problemstilling. I kapittel 2 beskrives styringsstrukturen til videregående skole og det historiske bakteppet. Her framgår det at dagens rettighetsbaserte skole, sammen med politiske målsetninger om å få enda flere til å fullføre og bestå opplæringen, har ledet til fullføringsreformen. I kapittel 3 presenteres tidligere forskning på problemstillinger knyttet til å fullføre og bestå videregående opplæring, samt implementering av skolepolitiske målsetninger og satsinger. I kapittel 4 omfatter studiens forskningsdesign med de aktuelle metodene brukt i denne studien. I kapittel 5 presenteres studiens empiri. I kapittel 6 drøftes dette i lys av teorien. Oppgaven avsluttes i kapittel 7 der problemstillingene blir besvart og konkludert.

2 Utdanningspolitisk bakgrunn og kontekst

2.1 Styringsstrukturen til videregående skole

For å forstå rammene rundt studiens case og den aktuelle strategiplanen er det viktig å beskrive konteksten planen er skrevet i, og i så måte er det hensiktsmessig å beskrive styringsstrukturen for den videregående opplæringen. Det øverste nivået av myndighet i utdanningssektoren ligger hos staten med Stortinget, regjeringen, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. På dette nivået besluttes den nasjonale utdanningspolitikken og det grunnleggende lovverket som regulerer sektoren er Opplæringsloven. Som en forskrift til opplæringsloven finner vi læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK20, med en overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag (Utdanningsdirektoratet, u.å.) I kapittel 3 av opplæringsloven fastslås det at ungdom som har fullført grunnskolen har rett til videregående opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 3-1).

Det neste styringsnivået er fylkeskommunen, og det er her ansvaret for dagens videregående skole ligger (Opplæringsloven, 1998, § 13-3). Det er også fylkeskommunen som er skoleeier av de fylkeskommunale videregående skolene i hver sitt fylke. Som nevnt i innledningen er det lovfestet at fylket skal utvikle strategiplaner (Plan- og bygningsloven, 2008, § 7-1) Fylkeskommunen har et folkevalgt politisk styringsorgan som er fylkestinget, og den aktuelle strategiplanen for utdanning er vedtatt av fylkestinget. Fylkestinget i Skogen fylke er videre organisert i et fylkesutvalg og fem hovedutvalg. I hovedutvalget for utdanning og kompetanse blir blant annet saker om videregående opplæring behandlet. Her finner vi også kontrollutvalget. Deres oppgave er å føre løpende tilsyn og kontroll med den fylkeskommunale forvaltningen, og videre rapportere til fylkestinget (Skogen fylkeskommune, u.å.)

I Kommuneloven §22-1 (Kommuneloven, 2018) står det at fylkestinget har det øverste ansvaret for å kontrollere fylkeskommunens virksomhet. Dette er igjen delt i to, med en folkevalgt kontroll og en administrativ kontroll. Den administrative kontrollen er hjemlet i Kommuneloven §25-1 (Kommuneloven, 2018) og kalles også for internkontroll. Her rapporteres det videre til fylkestinget. I den aktuelle fylkeskommunen er det «Policy for internkontroll» som er det øverste styrende dokumentet når det gjelder denne internkontrollen (Skogen fylkeskommune, 2022).

Styringsstrukturen har videre et nivå under fylkeskommunen, og det er da skoleledelsen ved hver av de videregående skolene. Det er skolen som har ansvar for å utvikle den lokale

virksomhetsplanen, i tråd med fylkets strategiplan. Den består av rektor og avdelingsledere, samt i enkelte tilfeller også rektors stedfortreder. På dette nivået ligger blant annet ansvaret for den daglige driften av skolen, administrasjon, samt implementering av blant annet læreplaner og strategiplan. Det er også flere bindeledd mellom skoleledelsen og fylkeskommunen. Et sentralt ledd i den aktuelle fylkeskommunen er det man kaller styringsdialog. To ganger i året møtes rektor og andre aktuelle representanter fra hver skole direktøren for opplæring og folkehelse, samt andre aktuelle representanter fra skoleeier. Formålet med denne styringsdialogen er å bidra til at overordnede mål for videregående opplæring blir nådd, samt å oppfylle lov og forskrift i henholdsvis Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) og Kommuneloven §25-1 (Kommuneloven, 2018, §25-1). Styringsdialogen er sånn sett en del av fylkeskommunens kvalitet- og utviklingsarbeidsarbeid, og viser til det todelte ansvaret fylkeskommunen har når det gjelder både opplæring og kontroll av opplæringen. På disse møtene er strategiplanen og den lokale virksomhetsplanen sentral, og den blir fulgt opp med å gå igjennom de vedtatte målene og da eventuelt justere planen og målene (Skogen fylkeskommune, 2021)

I denne masteroppgaven skal jeg altså undersøke hvordan skolene går frem for å nå målsetningen om fullført og bestått. Målsetningen er ikke tatt ut av luften, men har røtter i historien.

2.2 Målet om fullført og bestått i en historisk kontekst

Et uttrykk som tidvis brukes er at «vi nå skal utdanne oss til yrker som ofte ikke finnes enda».

I dette ligger det vi kan kalle kompetanse for fremtiden. Dette er formuleringer vi kjenner igjen fra dagens diskusjoner om utdanningssektoren, men dette har langt på vei preget denne sektoren i flere tiår da man har sett en økende grad av spesialisering som igjen krever kompetanse. Utdanning er således noe av det mest sentrale for å besitte den kompetanse som yrkeslivet, men også samfunnslivet, krever. Viktigheten av at alle sikrer seg tilstrekkelig utdanning har betydning både for den enkelte, men også for samfunnet som helhet. Dette er også noe av kjernen bak målsetningen om fullført og bestått utdanning, og noe som gjør at dette har vært en del av den politiske dagsorden ikke bare i dag, men over flere tiår (NOU 2020: 2, 2020, s. 13).

1980-tallet representerer en brytningstid, der økonomisk terminologi som kunnskapsskolen, kunnskapskapital, læringsutbytte og kunnskapsinvesteringer ble innført i skoleverket. Et annet aspekt ved høyrebølgen er konkurranse, noe som på 1980-tallet også skulle bringes inn i skolen. (Thuen, 2017, s. 189). I 1989 ledet Tormod Hermansen et utvalg som resulterte i NOU

1989: 5 «En bedre organisert stat» der nettopp konkurranse er noe av det som blir trukket fram for å omorganisere staten. Et annet sentralt begrep her var målstyring (NOU 1989: 5). I St. Meld. Nr. 37 (1990-1991) la Hernes frem en melding for Stortinget om organisering av utdanningssektoren og at målstyring skal være et overordnet styringsprinsipp. Dette krever i sin tur at «overordnet myndighet formulerer mål, formidler målene nedover i systemet og analyserer resultatene» (St. meld. Nr. 37 1990-1991, s. 16). Dette vil igjen være gjenkjennelig i forhold til arbeidet med strategiplanen.

Som et resultat ut av 1980-tallets utredninger, ideologiske endringer, behov for en annen linjestruktur i den videregående skolen, samt behovet for skjerpet opptak til høyere utdanning var reformene av 1990-tallet en realitet. Her var igjen rettighetene man fikk gjennom Reform 94, samt den endrede linjestrukturen noe av det mest sentrale (Thuen, 2017, s. 188-195).

Før innføringen av reform 94 hadde det vært nokså store utfordringer med gjennomstrømmingen og studieprogresjonen i den videregående skolen. Dette hadde man også tatt inn over seg i arbeidet med reform 94, men likevel viste årene etter innføringen av denne reformen at frafallet likevel var nokså høyt, også når man sammenlignet Norge med andre OECD-land. Og apropos Norge og andre OECD-land, i 2001 kom den første PISA-rapporten der det norske utdanningssystemet så ut til å ha feilet når det gjaldt leseferdigheter, matematikk- og naturfagskunnskaper sammenlignet med en del andre land. Dette blir betegnet som «PISA-sjokket». Den høyreleda regjeringen, og med Kristin Clemet som utdannings- og forskningsminister, startet arbeidet med en ny læreplanreform som skulle lede til Kunnskapsløftet (LK06). Denne fikk bred politisk oppslutning og ble videreført under de påfølgende rød-grønne regjeringene (Røvik et al., 2014, s. 134-140).

Siden innføringen av reform 94 har andelen som fullfører og består videregående opplæring gått opp. Likevel har frafallsproblematikken en sentral plass i skolepolitikken og skolepolitiske målsetninger. I NOU 2019: 25 «Med rett til å mestre» (2019) går flere av forslagene på at retten til videregående opplæring må bli en rett til å fullføre videregående opplæring. Elever som trenger mer tid i opplæringsløpet enn de har rett til nå må da få rett til å fullføre innen den tiden de trenger (NOU 2019: 25, 2019) I Meld. St. 21 (2020-2021) (Meld. St. 21, 2020) tas det til orde for en fullføringsreform. Arbeidet med denne reformen startet under Regjeringen Solberg, og har blitt videreført av dagens Støre-regjering. Noe av målet med Fullføringsreformen er å få flere til å fullføre og bestå videregående ved å rettighetsfeste den videregående opplæringen til hele utdanningen er fullført (Kunnskapsdepartementet, 2023). Strategiplanen til case-fylkeskommunen har, som nevnt i redegjørelsen av

strategiplanen, en satsing på helsefremmende opplæring. I strategiplanen står det å lese at strategien skal gjøre videregående opplæring i fylkeskommunen i bedre stand til å gjennomføre tiltak i tråd med Fullføringsreformen, og det er dermed et sentralt bakteppe for studien.

3 Tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres først tidligere forskning på frafall i videregående opplæring. Denne forskningen er relevant som kunnskapsbakgrunn for oppgaven, i forhold til å både aktualisere tematikken, forklare omfanget og forklare forhold som påvirker frafall, strategiplanen til Skogen fylke, og målet om fullført og bestått er utviklet på bakgrunn av denne konteksten. Videre presenteres det i dette kapitlet tidligere forskning på implementering av strategier, tiltak og satsinger i videregående skole. Her er det igjen relevant å se hvordan denne implementeringen har foregått og hvilke barrierer man eventuelt har møtt. Det er igjen viktig å vise at strategiplanens målsetninger om å øke graden av fullført og bestått ikke er et enestående tilfelle av en satsing innen dette, eller et nytt fenomen.

3.1 Forskning på frafall og betydningen av matematikk

En av de mest sentrale kildene til kunnskap om frafall i Norge er rapporter produsert av Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU). Flere av NIFU-rapportene viser til den samme utviklingen som SSB, nevnt innledningsvis, når det gjelder utviklingen av fullføringsgraden de siste 25 årene (Markussen & Grøgaard, 2020, Markussen et al., 2008). Forskningen viser også at det er nokså store forskjeller når det gjelder de som fullfører og består. De studieforberedende utdanningsprogrammene har en høyere grad av fullføring enn de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Det er en del ulikhet mellom fylkene. Det er kjønnsforskjeller og jentene hadde bedre kompetanseoppnåelse enn guttene. Elevenes bakgrunn viste seg også å være korrelert med kompetanseoppnåelse og fullføringsgrad. Her viser studien til at foreldres utdanning, boforhold og minoritetsbakgrunn hadde betydning. Det hadde også bakgrunnen fra ungdomsskolen. Her hadde da karakterer, gode nok karakterer til å komme inn på førsteønsket, deres kunnskapsgrunnlag, samt fravær stor betydning (Markussen & Grøgaard, 2020, Markussen et al., 2008).

Som vi skal se senere i min studie er da dette med fullført og bestått videregående opplæring noe som preger strategiplanene til nesten alle norske fylker.

I en rapport fra Statistisk sentralbyrå (2020) ble det blant annet undersøkt hvilken betydning grunnskolekarakterer har for gjennomføring av videregående opplæring. I sammenheng med mitt case er det interessant å se på matematikkarakteren fra ungdomsskolen og se dette i sammenheng med å fullføre og bestå yrkesfag. Rapporten viser at nettopp elever med gode realfagskarakterer, og da spesielt matematikk, har større betydning for å fullføre og bestå hos elever som velger yrkesfag. Rapporten viser også at elever som avlegger skriftlig eksamen på grunnskolen har effekt på gjennomføring på normert tid. Her er det igjen matematikk-eksamen som har høyest effekt (Perlic et al., 2020). Dette er igjen interessant i forhold til oppgaven, da et av strategiområdene til Skogen fylkeskommune nettopp er matematikk og et annet er det fireårige yrkesfagsløpet. Dette er også årsaken til at jeg har valgt å vektlegge strategien for matematikk i den videre studien.

3.2 Tidligere forskning på implementering av reformideer

I det følgende presenteres forskning gjort på implementeringsarbeid av læreplaner. Videre følger forskningsarbeid gjort på implementering av ulike satsinger, skolepolitiske målsetninger, samt strategiarbeid i utdanningssektoren. I forhold til mitt case er det først og fremst implementering av satsinger og målsetninger som er aktuelt, men det er også interessant å se dette i sammenheng med forskning på implementering av læreplaner og strategiarbeid, da dette er et større forskningsfelt.

Sammenligner man de 3 siste læreplanreformene i norsk skole vil man se at de har noen likhetstrekk både når det gjelder struktur og innhold, men de er også såpass ulike at ordet reform nok er et dekkende begrep. Når det er sagt er det også verdt å merke seg at endring både er krevende og tar tid. I en evaluering av reformimplementeringen av Kunnskapsløftet (LK06) gjennomført av NIFU og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 2006, framgår det at vellykket implementering av systemiske reformer, som for eksempel LK06, forutsetter gode koblinger mellom styrings- og forvaltningsnivåene (Aasen et al., 2012, s. 54). Faktorer av betydning var dialog mellom nivåene, felles forståelse av reformen, tilslutning til reformens målsetting og engasjement fra de involverte, tillit til reformens virkemidler på underliggende nivå og tillit aktørene imellom, oppfølging, kompetanseutvikling på det operative nivået, etablert praksis må kobles sammen med nye tiltak, samt mulighet for lokale tilpasninger. I evalueringen kommer det fram at LK06 ble godt mottatt og at den hadde stor oppslutning på både skoleeier- og skolenivå. I forhold til etablert praksis og sammenkoblingen til nye tiltak videreførte læreplanen langt på vei en del av 90-tallsreformene, og kan sann sett sees på som en kontinuitet selv om blant

annet læreplanmål representerte noe nytt. Evalueringen viser at underliggende, eller operativt nivå, blant annet lærere, ikke var fornøyd med den finansielle oppfølgingen av reformen. Rektorer var derimot noe mer fornøyd med dette. Når det gjelder lokale tilpasninger så man en svekkelse i løpet av reformperioden. Området med størst utfordringer med reformimplementeringen er ifølge evalueringen knyttet til nettverk og dialogbaserte relasjoner mellom de ulike nivåene i styring og forvaltning og politikk, forvaltning og administrasjon (Aasen et al., 2012, s. 304). Denne studien tar utgangspunkt i den institusjonelle teoritradisjonen, og viser også til resultater som peker i retning av at reformimplementeringen bærer preg av å være forankret i «top-down», og da i hierarkidoktrinen. Dette kommer jeg inn på i teorikapittelet.

En annen evaluering der man også ser på reformimplementering er «Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform» (Dale et al. 2011) ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved UiO. Denne består av delrapport 1 (Engelsen, 2008), delrapport 2 (Dale & Øzerk, 2009) og en sluttrapport (Dale et al., 2011). Hele evalueringen er støttet av Utdanningsdirektoratet. Hovedspørsmålene var: «Er de strategier og virkemidler som er valgt i Kunnskapsløftet, utformet og dimensjonert i tråd med reformens intensjoner? Er strategiene og virkemidlene utformet slik at det kan sies å være sammenheng og konsistens i reformen?» (Dale et al., 2011). Et tredje oppdrag var knyttet til implementering, og da relasjonen mellom det nasjonale nivået og det lokale nivået i arbeidet med læreplaner i Kunnskapsløftet. Datamaterialet i disse delrapportene og sluttrapporten baserer seg på spørreundersøkelser, analyse av veiledninger til læreplaner og fag. Skal man lykkes med å implementere læreplanreformen og da realisere de ønskede intensjonene påpeker Dale et al. (2011) at følgende er avgjørende: tydelige styringssignaler, god informasjonsflyt, adekvate virkemidler, avklart styringslinje og nødvendig kompetanse på alle nivå. Dette mener de at ikke var tilstrekkelig tilstede. (Dale et al., 2011).

3.3 Implementering av Fagfornyelsen (LK20)

I 2019 ble det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo tildelt midler fra Utdanningsdirektoratet for å evaluere Fagfornyelsen (LK 20). Prosjektet «*Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*» (EVA2020) går fra 2019 – 2025 og består av flere rapporter og prosjekter. I rapport nr. 2 har Ottesen et al. (2021) undersøkt hvordan læreplanverket ble fortolket og tatt i bruk. Her brukte de dokumentanalyse koblet med observasjon, intervju og surveys til å analysere hvilke strategier det ble lagt opp til, hvordan strategiene ble begrunnet og legitimert, samt hvordan eventuelle spenninger ble håndtert.

Datamaterialet ble samlet inn ved i første omgang fire kommuner ved ulike klassetrinn fra både grunnskolen og videregående skole. Skolene var av nokså ulik størrelse. De fire kommunene var ulike i forhold til geografisk plassering. De var også ulike med tanke på hvorvidt de var en nylig sammenslått kommune eller ei. Her er det verdt å merke seg at dette prosjektet fortsatt er pågående og at det fortsatt er planlagt for ytterligere datainnsamling og en sluttrapport.

I rapport nr. 2 ble følgende forskningsspørsmål stilt: 1: Hvilke strategier og prosesser for gjennomføring legges det opp til i kommunen/fylkeskommunen og på skolen? 2: Hvordan begrunnes og legitimeres strategiene? 3: Hvilke spenninger kan identifiseres, og hvordan håndteres de?

De viser blant annet til følgende funn: I arbeidet med LK20 ble kommuner og skoler invitert til å delta i utviklingen av det nye læreplanverket, men det lot seg ikke gjøre å finne strategidokumenter brukt til dette. Det var behov for tilstrekkelig tid i omstillingsarbeidet, og skolelederne skjermte lærerne, men det var også en utfordring knyttet til tidsbruk.

Strategiarbeid foregår kontinuerlig, noe som gir fleksibilitet, men også utfordringer med helhetlig arbeid. Det nye læreplanverket inkluderte en overordnet del av læreplanen og fagspesifikke læreplaner, og en del var utålmodige etter å komme i gang med utviklingen av de fagspesifikke læreplanene. Noen skoler henvendte seg til eksterne kompetansemiljø i strategiarbeidet, og opplevde da utfordringer med å koble dette til skolens behov, samtidig opplevde de god framdrift i arbeidet. På noen skoler og kommuner ble det ansatt personer for å sikre framdriften med fagfornyelsen. Kommuner og skoler gjenbrakte både rutiner og strukturer, men trakk inn nytt innhold i tråd med den nye læreplanen (Ottesen et al., 2021, s. 89-92).

I denne rapporten har Ottesen et al. (2021) anvendt teorien «Strategy as practice», forkortet til SaP. Dette kommer jeg nærmere inn på i det påfølgende teori-kapittelet. Denne rapporten er utgangspunktet for en artikkel i *Nordic Journal Of Studies In Educational Policy* av Jensen og Ottesen (2023). Her utdypes det teoretiske rammeverket SaP og resultatene fra evalueringen tolkes i lys av dette. De viser blant annet til hvordan arbeidet med det nye læreplanverket var en blanding av såkalte rekursive og adaptive prosesser. De betyr igjen at man benyttet seg av tidligere erfaring og praksis med denne typen arbeid og tilpasset og justerte dette med arbeidet med LK20. Eksempler på dette er ulike former for samarbeid og involvering mellom og på flere nivå (Jensen & Ottesen, 2023, s. 97).

3.4 Satsing på realfag og implementering av satsingsområder

I årene 2015 – 2019 ble den nasjonale strategien «Tett på realfag» gjennomført i barnehager og grunnskolen. Målene var blant annet at barn og unges kompetanse i realfag skulle forbedres, andelen barn og unge som presterer lavt i matematikk skulle reduseres, flere barn og unge skulle prestere på høyt nivå i realfag, samt at man skulle styrke lærernes kompetanse. Blant flere tiltak var etableringen av såkalte realfagskommuner. Denne strategien ble evaluert av NIFU på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 3 rapporter. Datamaterialet i evalueringen var omfattende. For å måle effekten av realfagsstrategien, som da vil være synlig i form av prestasjonsutvikling ble det benyttet registerdata. I tillegg til dette ble det gjennomført omfattende kvantitative spørreundersøkelser på lærere og elever i 2017 og 2020. Det ble også gjennomført intervjuer, observasjoner og nettverksanalyser. Resultatene viste at elevene ikke viste tegn til økt interesse og motivasjon, deres resultater ble heller ikke forbedret. Fra lærernes side svarte om lag halvparten at de hadde liten eller ingen kjennskap til innholdet i realfagsstrategien. Lærerne benyttet seg ikke av utforskende arbeidsmetoder, lærernes formelle kompetanse ble styrket, men det var lite som tydet på at det skyldtes realfagsstrategien. Likevel mener mange av realfagskommunene at de har hatt godt utbytte av denne strategien. I evalueringen tar de også til orde for at selv om effektene er små kan de også være vanskelige å måle, og det kan være vanskelig å skille effektene fra realfagsstrategien fra effektene av andre tiltak. Det kan også hende at implementeringen av strategien ikke har kommet langt nok. I forhold til implementering henvises det til at en matematikklærer i større grad enn en rektor kan bidra til at andre matematikklærere endrer praksis. Dette indikerer ifølge Lødding et al., (2021) at «top-down-implementering» kan ha en begrenset rekkevidde dersom man ikke lykkes med å involvere fagpersonene i kollegiet (Lødding et al., 2021, s. 70).

I artikkelen «Lojalitet i spill – eierskap i implementeringen av et matematikkdiraktisk tiltak i Oslo-skolen» i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2019) vises det til forskning på et tiltak i matematikk på blant annet videregående der målet var å bedre karakterene hos elevene som var lavtpresterende. Det ble da gitt etterutdanning i didaktiske verktøy hos matematikklærere ved utvalgte skoler. Tiltaket og implementeringen skulle ta utgangspunkt i den hierarkiske strukturen og være et «top-down-tiltak». Videre ønsket forskerne å se på hvilken rolle lojalitet spilte i implementeringen. Dataene i dette prosjektet baserer seg på websurveys til både tiltaksskolene, samt kontrollskoler, på både grunnskolen og ungdomsskolen i Oslo. Både rektorer, avdelingsledere og lærere har svart. Funnene viser at særlig lærerne på

ungdomsskolen var kritiske til tiltaket, og særlig tydelig var dette i den innledende implementeringsfasen. Lærerne ble derimot mer positive til tiltaket det andre året. De ble mer tiltakslojale, og dette mener forskerne henger sammen med eierskap, tidligere erfaring og kunnskap, engasjement til tiltaket og at strukturen for gjennomføringen ble bedre organisert (Reegård & Rogstad, 2019).

En nærliggende studie illustrerer utfordringer med «top-down»-tilnærming til reformideer i utdanningssektoren. Nygård og Røvik (2014) har forsket på implementeringen av reformideen «lean» ved en norsk barneskole. For å unngå såkalte «tidstyver» ved en norsk barneskole ble reformideen «lean» tatt i bruk etter initiativ fra rektor. Dette begrepet er knyttet til kostnadsreduksjon og effektivisering, og er særlig forbundet med bilfabrikanten Toyota, men er også et begrep og en metodikk som har blitt prøvd ut i for eksempel helse og omsorgssektoren når det gjelder å unngå unødig bruk av ressurser, og da i bunn og grunn effektivisering innen flere områder. I forkant av prosjektet hadde skolen hatt en studietur til en skole der dette alt var forsøkt implementert, og lærerne hadde fått modifisere tiltakene og reprodusere tiltakene lokalt. Nygård og Røvik (2014) har forsket på implementeringen av denne reformideen, og fant ut at om lag halvparten av lærerne tok i bruk lean-tiltakene, men at de ble modifisert av lærerne før de ble tatt i bruk (Nygård & Røvik, 2014, s. 328-330) Dette kommer jeg nærmere inn på under modifierende modus i teorikapittelet.

4 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for studien. Her vil både organisasjonsteori og implementeringsteori bli brukt for å belyse empirien. I første del av kapittelet vil jeg presentere organisasjonsteorier med utgangspunkt i Christensen et al. (2010) inndeling i et instrumentelt og et institusjonelt perspektiv på organisasjoners virkemåte. Det instrumentelle hører hjemme i en rasjonalistiskøkonomisk teoritradisjon, og omtales også som verktøyperspektivet. Det institusjonelle perspektivet er forankret i institusjonell_sosiologisk retning. Her er det igjen hensiktsmessig å skille mellom det Christensen et al. (2010) kaller kulturperspektivet og myteperspektivet, og i forlengelsen av dette – et translasjonsteoretisk perspektiv. Disse perspektivene gir nokså ulike tilnærminger for å forstå organisasjoner og implementering, men samtidig lever de også side om side i organisasjoner (Christensen et al., 2010). Videre er perspektivet Strategy-as-Practice brukt for å komplettere de to øvrige.

4.1 Det instrumentelle perspektivet

I det instrumentelle perspektivet er organisasjoner sett på som redskaper eller instrumenter for å oppnå definerte mål, tilnærmet som i industrien, hvor man effektivt produserer varer, tjenester, vedtak og tiltak. Derav navnet instrumentelt perspektiv eller verktøyperspektivet (Christensen et al., 2010, s. 33). I denne tradisjonen vil man også kunne trekke veksler på taylorisme eller Scientific Management», samt Max Webers teorier om byråkratiet. Det formålsrasjonelle utgangspunktet innebærer at organisasjonen har utformet klare mål, vurderer handlingsalternativer for å nå disse og jobber systematisk med de alternativene eller midlene som gir maksimal uttelling i forhold til målene. Organisasjonsstrukturen er igjen utformet i tråd med dette, altså en mål-middel-rasjonalitet. Dette vil da innebære at det er tydelig definerte posisjoner med regler eller prosedyrer for hvordan ulike arbeidsoppgaver skal utføres. Dette kan også sees på som et hierarki med over- og underordning i vertikale nivåer. I slike hierarkiske strukturer har man formelle roller, og de kan man igjen finne på et organisasjonskart. Utføres arbeidet i tråd med dette skal man da nå målene organisasjonen har satt. Dette til tross, de involverte i en organisasjon har såkalt begrenset rasjonalitet. Det innebærer at for eksempel en avdelingsleder eller en lærer har begrenset kapasitet når det gjelder tid, begrenset innsikt i målene, eller ikke i posisjon til å se følgene av en handling (Christensen et al., 2010, s. 36).

Som tidligere nevnt ble offentlig sektor på slutten av 1980- og begynnelsen av 1990-tallet dreid i retning av New Public Management (NPM). Dette skulle også gjelde for utdanningssektoren. Denne styrings- og ledelsesstrategien bygger på prinsipper vi kjenner fra bedriftsstyring. Her er formålet å få til målstyring, strategisk styring, effektivisering, marked, innsparing, konkurranse, individualisme, valgfrihet m.m. Hensikten er å gi bedre kvalitet og konkurransevne. Også her vil det være et gjenkjennelig hierarki med sentrale myndigheter på øverste nivå, og det er deres mål å formulere overordnede mål. Videre skal dette kommuniseres nedover i hierarkiet og videre følges opp med kontroll og resultatvurdering. Målene skal til slutt operasjonaliseres og implementeres av det siste nivået, altså skolene (Røvik et al., 2014, s. 133). Her vil vi tydelig kjenne igjen det instrumentelle perspektivet, og beskrivelsen jeg kom med tidligere om hvordan strategiplanen følges opp vil også være gjenkjennelig sett i fra et instrumentelt perspektiv.

4.2 Det institusjonelle perspektivet

Innenfor det institusjonelle perspektivet skiller Christensen et al. (2010) mellom to hovedretninger, et kulturperspektiv og et myteperspektiv.

Innenfor det instrumentelle perspektivet handler man etter definerte mål innenfor formelle strukturer og normer, mens det i det kulturelle perspektivet utvikles mål underveis. I tillegg utvikles det uformelle normer, verdier og identiteter som er med på å utgjøre en organisasjonskultur, og man sier at organisasjonen får institusjonelle trekk. Denne organisasjonskulturen kan det ta tid å få øye på når man er ny, for den «sitter i veggene» og man må jobbe seg inn i systemet, eller sosialiseres inn, for å bli en del av den. I så måte vil det være utfordrende å studere den, og intervjuer med mangeårige organisasjonsmedlemmer, samt å studere organisasjonens historie, vil være avgjørende for å fange opp organisasjonskulturen (Christensen et al., 2010, s. 52-54). Det sentrale i mitt case er å se hvordan disse institusjonelle trekkene har betydning for hvordan skolene tar imot, tolker og iverksetter en strategiplan og virksomhetsplan.

I det instrumentelle perspektivet fattes beslutninger ut ifra en overveining av måloppnåelse, mens det i kulturperspektivet fattes ut ifra en logikk om hva som er passende, eller akseptabel atferd ut ifra normene og verdiene. Her vil det også være et krysningsspunkt over i det instrumentelle perspektivet da handlingslogikken også kan være basert på normer for måloppnåelse. Handlinger i kulturperspektivet kan være ulike for erfarne og uerfarne medlemmer av institusjonen siden de erfarne kan gjenkjenne situasjoner de har vært i tidligere og vil handle der etter. I tillegg vil både erfarne og uerfarne kunne søke opp hvordan tidligere beslutninger har vært tatt og sånn sett handle i tråd med dette (Christensen et.al., 2010, s. 53-58). Overfører man dette perspektivet til den fylkeskommunale strategiplanen og arbeidet med den vil man for eksempel tenke seg at ansatte med lang fartstid i fylkeskommunen vil se arbeidet med den nye strategiplanen i sammenheng med arbeidet med den foregående, være kjent med organisasjonskulturen og dens normer og verdier og handle deretter. De med mindre erfaring kan igjen lett søke seg mot erfarne ansatte, eller dokumentasjon av tidligere tilsvarende arbeid, og handle deretter. Det samme vil kunne gjelde på skolenivå.

Et annet aspekt med organisasjonskultur er knyttet til hvordan kulturelle verdier og normer som preger en nyetablert organisasjon også vil prege hvordan organisasjonen vil fungere i tiden fremover. Det samme vil gjelde for målene en organisasjon setter seg. Dette kalles stiv-avhengighet (Christensen et.al., 2010).

4.3 Myteperspektivet:

Christensen et.al. (2010) bruker begrepet «myteperspektivet», som hører hjemme i den nyinstitusjonelle retningen innen organisasjonsteori. Til forskjell fra kulturperspektivet vektlegges det i myteperspektivet at en organisasjon befinner seg i omgivelser med normer for

hvordan en organisasjon bør være. I kulturperspektivet vokser normer og verdier fram internt og preger organisasjonskulturen, noe som over tid fører til at organisasjoner blir ulike. I myteperspektivet vil organisasjoner bli likere all den tid de alle vil forholde seg til de rådende oppfatningene for hvordan en organisasjon skal være utformet. Oppskrifter, ideer eller normer er det som da er en myte for hvordan organisasjonen skal være. Disse kan igjen være rasjonaliserte myter som vil si at de i utgangspunktet er basert på ulike virkemidler for å oppnå mål. Det å innføre ulike, i utgangspunktet rasjonelle, oppskrifter for hvordan en organisasjon bør være utformet gir ikke nødvendigvis den effekten som var tiltenkt. Til tross for dette vil de ofte bli institusjonalisert likevel da de gir en viss legitimitet, men også at presset for å ha en slik utforming kan være nokså stort (Christensen et.al., 2010, s. 75-78).

Det at myter er rasjonalisert vil altså være en form for sammensmeltning av det instrumentelle perspektivet og det institusjonelle perspektivet. Dette kan igjen knyttes til både målstyring i skolesektoren og igjen strategiplaner. Dette kommer jeg nærmere inn på i drøftingskapittelet.

4.4 Oversettelse og implementering

Reformaktivitet og reformideer, og da igjen implementering, kan forstås i et såkalt translasjonsteoretisk perspektiv. Her er da begrepene «oversettelse» og «oversettelseskjeder» (Røvik et al., 2014, s. 40) sentrale da disse reformene møter flere aktører på flere nivå som igjen skal bidra med oversettelsen av disse inn i skolefeltet. Aktørene står både på tilbudssiden, som for eksempel Utdanningsdirektoratet i tilfellet med læreplaner eller fylkeskommunen i tilfellet med strategiplaner, og aktørene står på mottakersiden i form av for eksempel skoleledere og lærere. I forhold til translasjon i forbindelse med reformer og kunnskapsoverføring er dette ofte en kombinasjon av stabilitet og endring. Noe som igjen er knyttet til begrepet Røvik (2014) kaller «oversettelsesmodus» (Røvik et al., 2014, s. 405) Her er det vesentlig å skille mellom tre moduser; En «reproduserende modus» der hensikten er å hente inn en praksis fra en annen organisasjon inn i sin egen, altså å reprodusere. En «modifiserende modus» der hensikten er å hente inn en praksis fra en annen organisasjon inn i sin egen, men samtidig endre denne noe, altså modifisere praksisen. Den siste kalles «radikale modus». Her er hensikten å hente inspirasjon fra praksis ved andre organisasjoner til å skape sin egen praksis (Røvik et al., 2014, s. 405).

Innen translasjonsteorien er oversettelsens forløp vesentlig. Røvik bruker også begrepet «implementeringsdoktriner» (Røvik et al., 2014, s. 111). Dette innebærer antagelser eller praksiser knyttet til implementering. Her er det igjen tre modeller, eller doktriner, det skilles mellom; Hierarki-, profesjon- og nettverksdoktrinen (Røvik et al., 2014, s. 111-113).

1: Den hierarkiske modellen. Dette er igjen koblet til begrepene jeg nevnte lenger opp, «Top-down». Her er tanken at blant annet reformer og utviklingsprosjekter skal være forankret i nasjonale myndigheters nasjonalt utformede reformideer. Iverksettungskjeden går fra topp til bunn, eller ovenfra og ned i det hierarkiske systemet eller styringsstrukturen. Her er det også viktig at det nedover i hierarkiet er begrenset handlingsrom slik at det som skal implementeres faktisk blir implementert, og tilsyn kan være et virkemiddel for å sikre dette. De siste tiårene har dette vært den dominerende tenkningen, noe som også gjelder internasjonalt, og idealet har da vært økt kvalitet gjennom sterk statlig styring.

2: Profesjonsmodellen tar utgangspunkt i at reformer eller utviklingsprosjekter bør ha en iverksettungskjede som går nedenfra i utdanningsfeltet og oppover i systemet, altså «Bottom up». Her vil lærerne være sentrale i forhold til implementeringen, og med «Bottom-up» vil utviklingsprosjektene ha en lokal forankring som kan gi større motivasjon og bedre muligheter for å løse lokale utfordringer. Dette fordi de kjenner fagene, elevene pedagogikk og så videre.

3: Nettverksmodellen bygger på at iverksettingen bør drives fram av et nettverk av aktører i ulike instanser og nivåer. På denne måten vil flere få en eierskapsfølelse til det som skal implementeres. Her er også tanken at reformideer skal kunne endre utdanningsinstitusjoner, men også at utdanningsinstitusjoner skal kunne endre reformideer i løpet av implementeringen (Røvik et al., 2014, s. 111-113).

Aasen et.al. (2012) anvendte, som sagt, et institusjonelt perspektiv i sin evaluering av implementeringen av LK06, og viste da til at hierarkidoktrinen var den klart styrende og dominerende for implementeringsprosessene i forbindelse med Kunnskapsløftet (Aasen et al., 2012).

4.1 Strategy as practice

Innen teorien strategy as practice, normalt forkortet til SaP, blir strategi sett på som et verb da det er knyttet til noe en organisasjon gjør, altså noe som utøves, implementeres og skapes i praksis, noe som gjør aktørene og mikronivået særlig interessant. Det står da i et motsetningsforhold i forhold til synet på at strategi er noe en organisasjon har i form av planer eller dokumenter, at strategi er forbeholdt toppledelsen og som igjen gjør aktørene og mikronivået mindre interessant. Innen SaP vektlegges det også at aktørene samhandler med andre både i og utenfor organisasjonen og da skaper strategi gjennom denne samhandlingen (Jarzabkowski, 2005). I likhet med translasjonsteorien, og i forbindelse med reformer og

kunnskapsoverføring, er det innen SaP en vektlegging av en kombinasjon av stabilitet og endring. Jensen og Ottesen (2023) mener at SaP vil gå dypere enn translasjonsperspektivet da man her fokuserer på selve aktørenes handling og samhandling i det strategiske arbeidet med reformer (Jensen og Ottesen, 2023, s. 89). Likevel, som sagt, begge vil kunne forklare stabilitet og endring.

Whittington (2006) deler SaP i tre, og bruker da begrepene «Praxis», «Practices» og «Practitioners» (Whittington, 2006, s. 619) for å vise hvordan strategi blir utøvet og skapt i praksis. Med begrepet «Praxis» menes det hva som faktisk gjøres i praksis, selve aktiviteten eller handlingen i hverdagslivet i en organisasjon. Dette er da strategisk arbeid som finner sted i arbeid som møtevirksomhet, arbeid med prosjekter, presentasjoner eller enkle samtaler og som bidrar til å forme, utvikle og implementere strategien. Begrepet «Practices» er knyttet til handlingsalternativer og verktøy i strategiarbeidet. Det involverer lover, regler, rutiner, strukturer, metoder og normer man forholder seg til i organisasjonen. Dette vil igjen gi rammer for implementering og strategiutviklingen. Begrepet «Practitioners» er knyttet til aktørene, eller personene, som utfører selve det strategiske arbeidet i organisasjonen og igjen tar del i å utforme og implementere strategien. Her vil de kunne anvende sin erfaring knyttet til eksisterende og tidligere praksis i arbeidet med å utvikle ny praksis. Summen av alt dette gir et komplett bilde av SaP. (Whittington, 2006).

5 Metode

I dette kapittelet presenteres aktuell metode og metodiske overveielser. Som en del av anonymiseringen av fylket har jeg også anonymisert en del kilder som er knyttet til fylket. En komplett kildeliste kan sendes sensorer på forespørsel. Her er en oversikt over disse kildene:

Tabell 1:

Anonymiserte kilder for Skogen fylke:
Strategiplan for videregående opplæring i Skogen fylke 2017 – 2022, 2017
Strategiplan for videregående opplæring i Skogen fylke 2021 – 2025, 2021
Styringsdialog mellom skoler og skoleeier, 2021
Orden i eget hus Policy for internkontroll, 2022
Politiske møter - Hovedutvalg for utdanning og kompetanse (02.06.2021)—38/21— Strategiplan for videregående opplæring i Skogen 2021-2025
Politisk organisering i Skogen fylke
Virksomhetsplan for Skole 1
Virksomhetsplan for Skole 2

5.1 Analyse av norske fylkers strategiplaner

Som forberedelse til dette prosjektet gjorde jeg en kort dokumentanalyse av samtlige fylkers strategiplan for videregående opplæring. Jeg leste igjennom planene, men konsentrerte meg mest om hva som var definert som mål og satsinger. Jeg brukte et regneark i Microsoft Excel og laget en tabell hvor jeg noterte ned fylke og en stikkordsliste med hva de hadde definert som deres mål og satsinger. I 10 av 11 fylker har man formulert eksplisitte eller implisitte mål om fullført og bestått opplæring. Det vil si at målene bruker begrepene fullført og bestått, eller at målene beskriver at elevene skal kvalifiseres for høyere utdanning eller arbeidslivet. Satsingsområdene varierte en del mer fra fylke til fylke, men i alle fylkene var de direkte koblet til læreplanverket, og da først og fremst overordnet del av læreplanverket. Læringsmiljø, profesjonsfelleskap og FNs bærekraftsmål gikk igjen i mange av fylkene.

5.2 Dokumentanalyse

I en dokumentanalyse skal man redusere mengden data for å gjøre den håndterlig, men dette kan være krevende. Tekstmaterialet kan være omfattende og det kan være vanskelig å skille ut hva i teksten som er sentralt. Som et første steg i denne prosessen må teksten leses, men også

dette kan by på utfordringer (Johannessen et al., 2016, s. 165). Som nevnt over står det eksplisitt i flere av strategiplanene at målet er knyttet til begrepene fullført og bestått. Disse begrepene tolkes noe ulikt, men i det store og hele så uttrykker de en forholdsvis lik mening. Strategiplanene som implisitt inneholder mål om fullført og bestått, men viser til at de skal sikre at elevene er kvalifisert til høyere utdanning og jobb, kan derimot kreve mer fortolkning. I dette analysearbeidet benyttet jeg meg av det Johannessen et al. (2016) kaller kategoribasert, eller tverrsnittsbasert, inndeling av data (Johannessen et al., 2016, s. 166). Dette er igjen en måte å få oversikt over teksten på og ved da å bruke et regneark som hjelpemiddel vil jeg lettere kunne sammenligne de ulike fylkenes mål.

5.3 Forskningsdesign

Selve planen og strukturen for hvordan en studie skal gjennomføres kalles forskningsdesign. Forskningsdesignet vil igjen ta utgangspunkt i studiens hovedproblemstilling, og legges opp deretter. Thagaard (2018) påpeker viktigheten av å definere spørreordene «hva, hvem, hvor og hvordan» (Thagaard, 2018, s. 50) Med ordet *hva* menes hva det er som skal forskes på. I dette tilfelle vil det være implementeringen av en strategiplan på en videregående skole, og igjen hvordan denne ble utarbeidet, bearbeidet til å bli en lokal virksomhetsplan, samt opplevelsene av dette. Ordet *hvem* vil være knyttet til hvem det er som skal forskes på. I dette tilfelle vil det være seks informanter. Med ordet *hvor* menes hvor man utfører studien. I mitt prosjekt vil dette være skolesektoren. Ordet *hvordan* viser til hvordan studien skal gjennomføres rent praktisk. Alt dette er sentralt for å gi studien troverdighet (Thagaard, 2018). Alle disse delene av forskningsdesignet, og hvordan dette stiller seg i mitt prosjekt, utdypes i dette kapittelet.

5.4 Forskningsstrategi

I samfunnsforskning skiller det mellom to hovedretninger når det gjelder forskningsstrategi, den kvalitative og den kvantitative forskningsstrategien. Med en kvalitativ strategi vil man ha en induktiv tilnærming der man først søker informasjon om informantene gjennom for eksempel intervju, for deretter å forsøke å forklare deres handlinger eller situasjon. Her vil man få en viss nærhet til studieobjektene, og det er vanlig med relativt få studieobjekt, eller informanter. Det er også vanlig å bruke begrepet enheter om de man forsker på. Dataene man får gjennom intervjuer overføres til tekst. Dette kan være betydelige mengder data, og dette vil videre analyseres. Med den kvantitative forskningsstrategien vil man ofte ha en mer deduktiv tilnærming der man gjennom innsamlet data vil teste ut en teori eller en hypotese. Med den kvantitative metoden vil man ha en større distanse til enhetene man forsker på, men man vil til gjengjeld ha mange enheter. Denne metoden går mer i bredden, enn den kvalitative

(Ringdal, 2018, s. 110). Begge disse hovedretningene innen forskningsstrategi har sine styrker og svakheter. Jacobsen (2015) påpeker også at rent induktive og rent deduktive tilnærminger representerer ytterpunktene av en skala, for det er ikke mulig å utelukkende være bare det ene eller bare det andre. Et alternativ er en abduktiv tilnærming. Her vil teori, hypotese og empiri stadig påvirke hverandre i ulike retninger slik at nye spørsmål vil bli reist, som vil lede til ny empiri eller teori (Jacobsen, 2015, s. 34-36).

I mitt tilfelle vil en kvalitativ tilnærming være mest hensiktsmessig da den først og fremst vil kunne bidra til å i større grad besvare problemstillingene der informantenes erfaringer, opplevelser, tanker og meninger knyttet til utarbeidelse av planer og implementeringen av disse er sentrale. Ved å benytte meg av et forholdsvis bredt utvalg av informanter vil problemstillingen belyses fra flere sider, men utvalget er allikevel lite (Johannessen et al., 2016, s. 241-244). Det er også en velegnet metode for å få innsikt i hvordan informantene opplever og forstår seg selv i sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 89).

5.5 Casedesign

Den kvalitative forskningsstrategien må igjen ha et design. Her står jeg overfor mange valg, men i dette prosjekt har jeg valgt å benytte et casedesign da dette vil gi dybdekunnskap om noen få undersøkelsesenheter innen det avgrensede fenomenet som undersøkes. Her er det verdt å påpeke at også antall analyseenheter er et valg, da jeg for eksempel utelukkende kunne konsentrert meg om avdelingsledere eller bare matematikklærere. I mitt tilfelle vil jeg få en noe bredere forståelse av fenomenet ved å undersøke flere analyseenheter. Casen avgrenses gjerne av tid og rom, og må forstås ut ifra den konteksten der fenomenet finner sted (Jacobsen, 2015, s. 97). Tid vil være avgrenset til da arbeidet med strategiplanen tok til og fram til i dag. I mitt tilfelle vil rom dreie seg om den fylkeskommunale skolesektoren der to skoler, samt fylkeskommunen sentralt er aktuelle. Dette vil igjen kunne kalles en flercasestudie da det samler informasjon fra samme institusjon, men ved tre forskjellige kontekster. Dette vil igjen gjøre det mulig å sammenligne casene og se fenomenet i ulike kontekster. Ved å innhente data gjennom intervju og ha en temabasert intervjuguide kan jeg så analysere funnene ved å se etter blant annet fellestrekk eller ulikhet ved informantene eller fenomener (Johannessen et al., 2016, s. 87-88 og 199-202). Det er også verdt å nevne at et casedesign også kan ta i bruk kvantitative strategier eller flermetodedesign (Ringdal, 2018, s. 114).

5.6 Kvalitativt forskningsintervju

I mitt prosjekt er det da brukt et kvalitativt forskningsintervju. Slike intervju vil være ulike ut ifra hvilken struktur de har. De kan være helt åpne, delvis strukturert eller et helt strukturert opplegg. I samtlige utforminger vil man hente ut kvalitative data, og det er formålet med intervjuet og problemstillingen som avgjør hvilken tilnærming man benytter seg av. Det er helst det delvis strukturerte, også kjent som semistrukturerte intervju, som gjerne forbindes med kvalitative intervjuer (Thagaard, 2018, s. 90-91). I mitt prosjekt har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. På denne måten kan jeg få både bredde- og dybdeinformasjon rundt det samme tema, men fra informanter i ulike roller eller nivåer i institusjonen. Å ha en for stram struktur vil ikke åpne opp for informantenes faktiske meninger, men være begrenset til spørsmål basert på mine antakelser. Ved å ha en for åpen struktur vil informasjonen lett kunne sprike i mange ulike retninger som vil gjøre det vanskelig å både sammenligne, men også å fullt ut kunne besvare prosjektets problemstilling.

I semistrukturerte intervju brukes som regel en intervjuguide, noe som jeg benyttet i mitt prosjekt. Denne er bygget opp etter tema som igjen er koblet til prosjektets problemstillinger. Hvert tema har flere spørsmål slik at man skal få utdypet hvert tema grundig. Intervjuguiden må sees på som veiledende og overordnet, for det kan være hensiktsmessig å underveis endre på spørsmålsrekkefølgen, følge opp interessante og aktuelle svar eller utdype spørsmål som i utgangspunktet ikke er en del av intervjuguiden. Spørsmålene må være åpne nok og stilt slik at informantene får mulighet til å svare med egne ord. Ved å bruke en intervjuguide der informantene blir stilt de samme spørsmålene får jeg mulighet til å sammenligne svarene i analysen (Johannessen et al., 2016, s. 137-139).

5.7 Intervjuguide

For å sikre at jeg fanger opp informantenes meninger valgte jeg å utarbeide tre tilpassede intervjuguider (vedlegg 4 a, b og c) ment for én-til-én-intervjuer. De er tilpasset stillingen de har, men temamessig er de forholdsvis like. Intervjuguiden følger Johannessen et al. (2016) sitt forslag til organisering. Første del er innledning. Her presenterte jeg meg og prosjektet, samt opplyste om deres rettigheter og gjennomføringen av intervjuet. I neste del av intervjuet ble det stilt konkrete og nokså lukkede faktaspørsmål om blant annet informantens bakgrunn. I de to første delene av intervjuet er det viktig å skape tillit og en relasjon til informantene. Videre fulgte introduksjonsspørsmål knyttet til temaet, før jeg gikk over til hoveddelen av intervjuet med nøkkelspørsmål og mer kompliserte spørsmål. Uten denne oppbyggingen ville jeg, kan hende, ikke fått informantenes faktiske meninger rundt for eksempel nytten av

strategiplanen og virksomhetsplanen eller deres meninger om arbeidet med utarbeidelsen av disse. Etter denne delen av intervjuet kom vi til avslutningsdelen der informantene fikk mulighet til å legge til noe eller oppklare noe de mente var uklart (Johannessen et al., 2016, s. 141-142).

5.8 Gjennomføring av intervju

Før intervjuet fant sted ble informantene tilsendt et informasjonsskriv, godkjent av NSD (vedlegg 1). Her ble følgende presentert: studiens formål, ansvarlige, hva det innebar å delta, personvern, databehandling, rettigheter og en samtykkeerklæring. Som en del av den innledende fasen i selve intervjuet ble dette kort gjennomgått muntlig, mens samtykkeerklæringen ble gjort skriftlig. I tillegg ble intervjuguiden tilsendt informantene på mail i god tid før intervjuet fant sted. Enkelte av informantene ønsket også å friske opp deres kjennskap til strategiplanen, og fikk også tilsendt en link til denne på mail. At de i intervjusituasjonen vil sitte på «fersk» kjennskap til strategiplanen kan sees på som en trygghet for informantene i fall de fryktet å bli avslørt på manglende kjennskap til denne. På en annen side kan dette også bidra til at svarene deres er preget av dette og på den måten gi et svar i tråd med det de, kan hende, tenker de bør svare eller tror jeg ønsker å høre (Thagaard, 2018, s. 108). Uten dette grepet kan det tenkes at informantene enten hadde funnet fram til strategiplanen selv, eller ville vurdert sin deltagelse i dette prosjektet. Dette bringer oss over på spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet som jeg kommer inn på litt senere.

To intervju ble gjennomført ved fysiske møter, mens de andre fire ble gjennomført på Microsoft Teams. I utgangspunktet var planen å utelukkende gjennomføre fysiske møter, men da disse måtte bli gjennomført i juni 2023 var noen allerede gått i ferie. Nettbaserte intervju kan igjen sees på fra flere sider. Det gjør intervjuet mulig til tross geografiske avstander og det kan gjøre noen respondenter tryggere ved at det skapes en viss distanse og at de i større grad kan skjule følelser. På den annen side kan fysiske intervju bidra til at begge få uttrykke seg med kroppsspråk og at man ved å møtes ansikt til ansikt kan skape tillit (Thagaard, 2018, s. 110). I det store og hele merket jeg ikke en stor forskjell på de fysiske intervjuene kontra de via Teams. På de nettbaserte intervjuene hadde jeg dog ingen kontroll på om informantene hadde oppe for eksempel strategiplanen eller virksomhetsplanen på PCen, eller om de på forhånd hadde notert stikkord eller svar på spørsmålene.

Under intervjuene brukte jeg en lydopptaker-app på telefonen. Denne var igjen koblet til Nettskjema, noe jeg kommer mer inn på litt seinere. Fordelene ved å bruke lydopptak er at jeg får konsentrert meg om selve intervjuet, får registrert hele svaret, får mulighet til å sitere

respondenten ordrett og får mulighet til å høre igjennom intervjuet flere ganger (Thagaard, 2018, s. 111-113).

5.9 Utvalg og rekruttering

I mitt prosjekt er hensikten å få mest mulig kunnskap om arbeidet med å utvikle strategiplan, virksomhetsplan og så implementere disse. I så måte valgte jeg en strategisk utvelgelse av respondenter da dette ble ansett som mest hensiktsmessig i dette prosjektet all den tid jeg ikke hadde som mål å foreta statistiske generaliseringer knyttet til dette temaet. Det innebærer igjen at utvalget ikke må sees på som representativt, men at det er valgt ut av hensiktsmessighet da det blant annet representerer en viss heterogenitet ved at respondentene har ulike stillinger i ulike nivå i organisasjonen. De er ulike, men jeg har ikke søkt et utvalg med størst mulig ulikhet eller variasjon. I tillegg kjennetegnes dette utvalget ved at de til en viss grad kan grupperes og da tilhøre en kvote. Johannessen (2016) bruker begrepet «snøballmetoden» (Johannessen et al., 2016, s. 119) om personer som er rekruttert ut ifra at forskeren kjenner enkeltpersoner med mye kunnskap om feltet som skal undersøkes og som igjen kjenner til andre det vil være interessant og hensiktsmessig å intervju. Dette er tilfelle i mitt prosjekt, og kjennetegnes ved at særlig én person fikk «snøballen til å rulle» ved å sette meg i kontakt med flere av respondentene, samt bidra med kunnskap om feltet.

Som sagt var ikke utvalget tilfeldig, og det er viktig å påpeke at jeg selv jobber på en videregående skole og derfor har bekjente og kollegaer som igjen var nyttige å søke bistand fra i dette arbeidet. En drøfting av dette kommer litt seinere, under etiske refleksjoner. Før jeg i det hele tatt startet ordentlig med dette prosjektet kontaktet jeg fylkeskommunens direktør for opplæring og folkehelse for å forhøre meg om godkjenning til å gjennomføre prosjektet og bruke fylkeskommunens ansatte som respondenter.

5.9.1 Informantene

Etter å ha fått direktørens godkjenning kontaktet jeg personen jeg tidligere omtalte, som igjen satte meg i kontakt med flere av respondentene. Her er det verdt å bemerke at hun tipset meg om å inkludere en skole (omtalt som «skole 1») i mitt prosjekt som hun visste hadde jobbet nokså aktivt med sin lokale virksomhetsplan og som også hadde lyktes over mange år med å ha svært lave tall for frafall. Jeg valgte derfor denne skolen da det vil være interessant, og aktuelt ut ifra mine problemstillinger, å finne ut hvordan de jobber med nettopp strategiplanen og virksomhetsplanen for å motvirke frafall.

Den andre skolen (omtalt som «skole 2») jeg har hentet utvalget fra er skolen jeg jobber på. Dette gjorde at tilgangen på respondenter var god og at de hadde tillit til meg og mitt prosjekt.

I tillegg kunne jeg dra fordeler av å på forhånd kjenne til arbeidet med strategiplanen og virksomhetsplanen her. En videre drøfting av dette kommer jeg tilbake til under etiske refleksjoner. Dette er en oversikt over respondentene:

Tabell 2:

Informant-ID	Stilling
Avdelingsleder 1	Avdelingsleder på yrkesfag ved skole 1.
Rektor	Rektor på skole 2
Avdelingsleder 2	Avdelingsleder på yrkesfag ved skole 2
Matematikklærer 1	Matematikklærer ved skole 2. Underviser på yrkesfag og studiespesialiserende utdanningsprogram.
Matematikklærer 2	Matematikklærer ved skole 2. Underviser på yrkesfag og studiespesialiserende utdanningsprogram.
Rådgiver 1	Digitalpedagogisk rådgiver i fylkeskommunen. Også delaktig i utviklingen av strategiplanen.

5.10 Dataanalyse

Studier basert på intervju vil inneholde store mengder data, og dette skal så analyseres. I mitt prosjekt valgte jeg å benytte meg av Nettskjema og tilhørende app for lydopptak, kalt Nettskjema-diktafon. Lydopptakene sendes til Nettskjema som er klarert av NSD for lagring av personopplysning. Nettskjema har også en funksjon for å transskribere lydfilene, altså gjøre tale om til tekst. Å transskribere dette manuelt ville dette vært svært tidkrevende. Jeg lyttet grundig igjennom for å kvalitetssikre transkripsjonene for å sikre at ikke småfeil endret meningsinnholdet. Det var noen feil i teksten her og der, men totalt sett ble overgangen fra tekst til tale svært god. En hjelpefunksjon som var nyttig i så måte var en funksjon som koblet tekst og lyd sammen slik at man så hvor i teksten lyden lå og vice versa. Transkriberingen er heller ikke helt ordrett så programmet fjernet automatisk lyder som «eh», «mhm», samt trimmet setninger der man først innledet en setning, for så å begynne setningen på nytt. Hele systemet er utviklet av Universitetet i Oslo (Universitetet i Oslo, 2023).

5.11 Analysestrategi

Den tematiske oppbyggingen av intervjuguiden ble brukt i analysedelen også. Her kunne jeg så sammenligne informasjonen fra respondentene innen disse temaene. Her er det også viktig

å beholde det helhetlige perspektivet og unngå at tekstutdragene fra transskripsjonen blir løsrevet fra sin opprinnelige kontekst (Thagaard, 2018, s. 171).

I analysestrategien benyttet jeg det Kvale og Brinkmann (2015) kaller meningsfortetting, meningskoding og meningstolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230-234). Med meningsfortetting er poenget å redusere tekstens lengde, men samtidig bevare budskapet. Dette gjøres for å tydeligere få fram informantenes meninger. Etter transkriberingen satt jeg med et stort tekstmateriale, men en slik meningsfortetting gav meg en langt bedre oversikt.

Med begrepet meningskoding innebærer det at man knytter nøkkelord til tekstavsnitt for å identifisere viktige uttalelser. Formålet her er å organisere informasjonen. Noen eksempler på dette ser vi under temaet barrierer ved implementeringen, og da begreper, eller koder, som informantene bruker; «problemer», «utfordringer», «hindringer».

Meningsfortolkning innebærer at man forsøker å tolke hva informantene faktisk mener, men som de ikke eksplisitt sier. Dette var noe jeg også prøvde å gjøre under selve intervjuet ved å stille spørsmål om hvorvidt jeg hadde oppfattet informantene riktig, eller på en annen måte bekrefte dem. Likevel vil det være behov for en meningsfortolkning av det transkriberte intervjuet.

I dette arbeidet brukte jeg intervjuguidene som utgangspunkt. Under hvert tema er det flere spørsmål og her reduserte jeg teksten, altså meningsfortetting. I et annet dokument strukturerte jeg en koding av datamaterialet der sentrale begrep ble notert og da strukturert. Etter å ha fått oversikt over hva informantene hadde svart foretok jeg en meningsfortolkning av det materialet. Denne prosessen har igjen en abduktiv tilnærming der datamaterialet i starten er uforklarlig, mens ved å generere nye hypoteser og så teste de ut så gir det mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225).

5.12 Ethiske refleksjoner

I et forskningsprosjekt er det flere etiske aspekt som krever utdyping og drøfting. Det er også en del forskningsetiske retningslinjer det er viktig å være klar over. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi opererer med fem overordnede områder av forskningsetiske forpliktelser. Forkortet og oppsummert gjelder dette:

A: Forskerfellesskapets kollektive ansvar for blant annet å opptre sannferdig, respektfullt og anerkjennende.

B: Ta hensyn til alle personer som deltar i forskningen. Bidra til å ivareta deres sikkerhet, menneskeverd og integritet. Her fremheves også viktigheten av informert samtykke.

C: Forskning på svakstilte grupper og forskning på tvers av kulturer og kulturminner krever ekstra hensyn. Organisasjoner og virksomheter har medansvar for at forskningen de deltar i skjer etter forskningsetiske normer.

D: Forskere og forskningsinstitusjoner må balansere åpenhet og uavhengighet i deres samarbeid med oppdragsgivere, finansierer og samarbeidspartnere og vice versa.

E: Forskningen må formidles.

(Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi., 2021). Alle disse temaene er viktige, men i mitt prosjekt er det viktig å særlig utdype punkt A og punkt B.

5.12.1 Nærhet til feltet

I forhold til punkt A er det, som tidligere nevnt, verd å merke seg at jeg har jeg valgt å studere et felt jeg kjenner godt da jeg jobber som lærer på en videregående skole. I utgangspunktet kan dette ha flere fordeler, men å studere egen organisasjon bør man også være varsom med dersom man er mer eller mindre partisk og ha et ønske, eller som en misjon, om å framheve egne interesser, verdier og synspunkt (Ringdal, 2018, s. 59-60). En annen utfordring med å tilhøre en kulturkrets man forsker på kan være at man ikke stiller spørsmål ved det man tar for gitt (Thagaard, 2018, s. 80).

Potensielle utfordringer til tross, å ha en nærhet til feltet, organisasjonen, fenomenet og utvalget mener jeg gir flere fordeler enn ulemper. Som intervjuer vil den sosiale avstanden reduseres mellom meg og respondentene. Som tidligere nevnt kan også det at jeg jobber som lærer i den samme organisasjonen, og for noen respondenter på samme skole, bidra til en trygg og tillitsfull relasjon og atmosfære under intervjuet. Dette er noe som ikke kan overvurderes (Thagaard, 2018, s. 105). I tillegg vil det å ha nærhet til feltet gjennom å selv tilhøre organisasjonen ofte innebære at man kjenner språket som benyttes og på den måten nå fram med sitt budskap, samt bedre forstå respondentene. Å kjenne til historien til organisasjonen vil også være en fordel (Jacobsen, 2015, s. 56). Dette er ekstra viktig all den tid arbeidet med å utvikle planene ligger noe tilbake i tid.

5.12.2 Informert samtykke

I forhold til punkt B av de forskningsetiske retningslinjene er det viktig å sikre et informert samtykke fra alle som deltar i forskningen. Dette er viktig fordi prosjektet omhandler personopplysninger, som igjen innebærer at jeg må informere og innhente samtykke fra deltakerne. Som sagt er dette noe jeg sikret i god tid før intervjuene (vedlegg 3). Det er viktig å påpeke at samtykket er fritt og kan trekkes tilbake og at respondentene kan kreve innsyn (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi., 2021). I forhold til dette kan også min nærhet til både feltet generelt og utvalget spesielt by på både utfordringer og fordeler. At det er fritt innebærer at jeg ikke kan presse noen til å delta, men kan det likevel tenkes at noen føler seg presset til å stille opp fordi jeg som kollega ber dem om å gjøre det? Det er vanskelig å svare på, men på den annen side så kan det også sees på som enklere å si nei til deltakelse eller underveis trekke samtykket da de kjenner meg og sånn sett har en mer åpen og direkte dialog.

5.12.3 Konfidensialitet og taushetsplikt

Under punkt B i de forskningsetiske retningslinjene finner vi også kravet om taushetsplikt og konfidensialitet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi., 2021). I mitt prosjekt har jeg valgt å anonymisere fylket, skolene og utvalget. Hadde jeg ikke gjort det ville det vært mulig å spore opp disse, altså identifisere dem. I intervjusituasjonen er det også viktig å ikke «oute», altså utlevere og henviser til, de andre respondentene. Jeg forklarte også tydelig og demonstrerte kort hvordan Nettskjema, diktafonen og transkriberingen fungerte. Dette var også et grep for å sikre trygghet mellom respondentene og meg. I forhold til dette temaet er det også viktig å påpeke at prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD – fra januar 2022 en del av SIKT) da det har meldeplikt fordi det behandler personopplysninger. Prosjektet ble vurdert som godkjent (vedlegg x). Databehandling med sikkerhet, lagring og tilgang er en del av godkjenningen. Her kunne jeg også legge inn at jeg ville bruke Nettskjema som databehandler.

5.13 Reliabilitet

Hvorvidt studien kan betraktes som pålitelig avhenger av en rekke forhold, og dette er igjen koblet til begrepet reliabilitet. Dette begrepet er gjerne knyttet til kvantitative studier, men det er også relevant å bruke på kvalitative studier, og da særlig i forhold til det å gi grundige beskrivelser av gjennomføringen av studien (Johannessen et al., 2016, s. 229-230).

Reliabiliteten er knyttet til både informantene og meg som forsker. Eksempelvis vil

spørsmålene som omhandler utviklingsarbeidet med planene avhenge av informantenes hukommelse. Hva husker de? Stemmer det de husker? Tolker jeg informasjonen riktig? Ville i så fall en annen forsker få like funn? For å styrke reliabiliteten vil en nøye beskrivelse av intervjuet, transkriberingen og analyse være vesentlig (Kvale & Brinkmann, 2015, 276). Her er det igjen viktig å henvise til de forskningsetiske retningslinjene da forskning i tråd med disse vil være mer reliable enn forskning som bryter med disse. I forhold til mitt prosjekt vil altså dette metode-kapittelets gjennomgang og diskusjon av prosjektgjennomføringen bidra til å styrke reliabiliteten i min studie.

5.14 Validitet

I metodesammenheng er det også viktig å vurdere studiens validitet. Her er det igjen to begreper det skilles mellom – intern og ekstern validitet (Johannessen et al., 2016, s. 230-231).

Med intern validitet menes om man faktisk måler det man tror man måler. Altså om de framgangsmåtene som er brukt og det man har funnet faktisk reflekterer det som var formålet med studien og igjen virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 230). Har jeg data som kan sannsynliggjøre mine tolkninger? Er det flere måter å tolke dataen på all den tid jeg har fått respondenter og fått case? Et svar på spørsmålene jeg har stilt her ligger i det at jeg har hatt et kritisk syn på mine fortolkninger og har prøvd å avdekke feilkilder. Studiens design kan også bidra til å styrke validiteten ved at jeg har brukt informanter fra ulike nivå og ved tre ulike arbeidssteder i organisasjonen. Jeg har vært oppmerksom på å ikke utlevere dem. På denne måten kan informantene på mange måter validere hverandre.

Med ekstern validitet menes hvorvidt resultatene fra et prosjekt kan overføres til et lignende prosjekt. Her brukes også begrepet overførbarhet (Johannessen et al., 2016, s. 230-231). Kunne for eksempel resultatene fra mitt case overføres til hvordan kommunen jobber med å implementere planer? På denne annen side kan jeg også se mine resultater i lys av tidligere forskning (presentert i kapittel 3).

Validiteten kan også styrkes ved å anvende flere metoder, såkalt metodetriangulering (Johannessen et al., 2016, s. 230). Ideelt sett skulle min studie hatt både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming, men dette ville vært for ressurskrevende.

6 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens mest sentrale funn. Funnene blir i neste kapittel drøftet i lys av teorien og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 3. Dette vil igjen danne grunnlaget for besvarelsen av studiens forskningsspørsmål. For å skape best mulig oversikt har jeg strukturert kapittelet etter tema, og disse er igjen knyttet til forskningsspørsmålene.

Det første temaet er erfaringen informantene har gitt knyttet til prosessen med utvikling av planene. Det vil si utviklingen av den fylkeskommunale strategiplanen på de ulike nivåene som informantene befinner seg på. Det innebærer også utviklingen av de lokale virksomhetsplanene ved de to skolene.

Det andre temaet er erfaring med iverksetting, translasjon og implementering av planene. Under dette temaet finner vi fylkeskommunens mål om å øke graden av fullført og bestått, samt strategiområdet matematikk.

Det tredje temaet er knyttet til barrierer i forbindelse med implementeringen av planene. Det vil si hvilke utfordringer og hindringer skolene har møtt på i arbeidet med å iverksette planene.

6.1 Utvikling av planene

6.1.1 Utvikling av strategiplanen

Som tidligere beskrevet kan skolepolitiske målsetninger og satsinger ha ulik reise inn i skoleverket, samt bli implementert i større eller mindre grad. Før selve utviklingen av den aktuelle strategiplanen tok til ble de skolepolitiske målsettingene vedtatt. Som skrevet i innledningen er disse nokså omfattende, men i dette caset er da målene knyttet til økt gjennomføring med planlagt kompetanse, samt det tilhørende strategiområdet matematikk, de mest sentrale.

Ser man på den utgåtte strategiplanen for 2017 - 2022 vil man se at dagens plan langt på vei er en videreføring av tidligere mål og strategiområder. Etter at målene ble vedtatt begynte arbeidet med utviklingen av selve strategiplanen. Vinteren 2020/2021 ble da laget et førsteutkast av en nokså bredt sammensatt arbeidsgruppe med representanter innen folkehelse, pedagogisk støtte og utvikling (der Rådgiver 1 var representert) og sektorutvikling. Dette utkastet ble så sendt på høring til et utvalg som blant annet bestod av 7 av fylkeskommunens

videregående skoler, NHO, PPT, 5 enkeltansatte mellomledere ved noen andre skoler enn de 7 utvalgte skolene m.fl. Disse skulle så gjennomføre workshops våren 2021, formulere konkrete tilbakemeldinger, deretter ble det utarbeidet et nytt utkast til strategiplanen. Dette utkastet ble så drøftet i medbestemmelsesmøter, fylkets Ungdomsråd, Fylkeskommunalt råd for personer med nedsattfunksjonsevne, Yrkesopplæringsnemnda og Partssammensatt utvalg. Endringer og justeringer ble gjort før Hovedutvalg for utdanning og kompetanse innstilte til fylkestinget som gjennom fylkesrådmannen vedtok den endelige strategiplanen. Ved å gå inn i saksgangen rundt den vedtatte strategiplanen på fylkeskommunen sine nettsider står det å lese under fylkesrådmannens vurdering at involveringen skal skape relevans og at den brede tilslutningen til retningen planen gir skal bidra til å nå de skolepolitiske målsetningene (Skogen fylkeskommune).

Ser man derimot på tilbakemeldingene vil man se at mange i det store og hele er positive til strategiplanutkastet, men det reises en del kritiske innspill mot utformingen av målene og strategiområdene, at de er lite konkrete og målbare. Her ser man også at direktøren har kommentert noen av innspillene i en egen kolonne, men disse kommentarene er i all hovedsak en forklaring av hvorfor planen er utformet som den er. Her er det også viktig å minne om at målene skal konkretiseres gjennom virksomhetsplanen.

6.1.1.1 Forankring gjennom medvirkning

Ifølge informanten jeg har gitt navnet Rådgiver 1 er dette utviklingsarbeidet igjen knyttet til begrepet *helsefremmende opplæring*. Dette er en vesentlig del av strategiplanen, og beskrives der som et virkemiddel brukt for å gjøre at man når de vedtatte målene. Hun henviser igjen til åtte helsefremmende prinsipper som står i planen, og som skal være en del av opplæringen. Dette var noe fylkeskommunen også ville bruke som et virkemiddel i utviklingen av både strategiplanen og virksomhetsplanene, og de skulle utvikles i tråd med disse. Her fremhever hun at involvering, samarbeid og forankring var blant de mest sentrale prinsippene for dette utviklingsarbeidet da det skulle gi eierskap til det endelige produktet. Rådgiver 1 sier videre at fylkeskommunen hadde klare ambisjoner om at utviklingsarbeidet skulle være preget av «bottom-up»:

«bottom-up fungerer bedre på sikt. Det er enklere at noen på fylket utarbeider noe som skal implementeres der ute. Det går raskere, men det får ikke samme effekt hvis det ikke er eierskap i andre enden.» (Rådgiver 1)

Hun sier videre at prosessen med utkast, workshop og tilbakemeldinger, samt dialogen med alle instansene var meget omfattende og krevende. Det var de også forberedt på, for ved å bruke god tid på denne fasen var intensjonen at det ville gjøre implementeringsarbeidet bedre. Hun påpeker også at de skolepolitiske målsetningene og strategiområdene i den nye planen langt på vei må sees på som en videreføring av den utgåtte planen for 2017 - 2022, noe som gjorde at førsteutkastet var ment å være kjent for alle instansene. Kontinuitet var sentralt i dette arbeidet, og Rådgiver 1 kaller det sågar «en grunnstein i utviklingsarbeidet».

Avdelingsleder 1 og Rektor var positive til hvordan fylkeskommunen valgte å utvikle strategiplanen. De opplevde fylkeskommunen som åpne for innspill, at de ble plassert i grupper på Teams som var sammensatt av aktører på ulike nivå og fra ulike instanser, noe som fungerte godt, og at prosessen opplevdes som god. De viser også til strategiplanen for 2017 - 2022, og mener at denne utgjorde noe av grunnlaget i utviklingen av den nye strategiplanen.

«Vi hadde jo en god strategiplan i fylkeskommunen, så nå var det to strategiplaner som skulle bli én. Vi var godt fornøyde med både vår visjon og de retningslinjene som vi hadde, og målene som vi hadde i vår gamle strategiplan. Så det å få videreført noe av det arbeidet vi allerede var i gang med, var kanskje også noe av det vi hadde med oss inn i et sånt type arbeid. Så vi slapp å få helt nye mål, men kunne videreføre noe av det vi hadde jobbet ganske langsiktig med å styrke oss på. Som vi tenker også er viktig for å få gode resultater for elevene våre, for det er jo det som er det viktigste for oss.»

(Rektor 1)

Med «at to planer skulle bli til én» kan det tenkes at hun sikter til en forståelse om at de foregående strategiplanene til fylkene skulle slås sammen og bli til én plan for det nye, sammenslåtte fylket. Dette stemmer ikke helt med hva som er å lese av arbeidet med den nye strategiplanen, men det kan kanskje være en opplevelse informantene sitter igjen med. Altså, den nye fylkeskommunen henter inn strategiplanene til de tidligere fylkeskommunene og mer eller mindre slår den sammen til én.

Avdelingsleder 2 var derimot av en nokså annen oppfatning. Hans opplevelse var at strategiplanen for 2017 - 2022 og det første utkastet gav for klare føringer for den nye planen. Her skal det også være sagt at han på tidspunktet hvor utviklingsarbeidet fant sted jobbet som rådgiver ved en annen skole i fylket. Denne skolen var delaktig i workshop og

tilbakemeldinger, men han oppgir også at han ikke husker så godt hvordan dette arbeidet artet seg.

Rektor sier at både skolens ledelse og lærerne deltok i utviklingsarbeidet rundt den nye strategiplanen, men ved denne skolen oppgir likevel matematikklærerne at de ikke deltok i dette utviklingsarbeidet, eller at de kan ha glemt å ha deltatt. Ved å gå inn i saksgangen kan det tyde på at matematikklærerne ikke har deltatt direkte i dette utviklingsarbeidet, men det er også mulig de har fått tilbud om å delta, samt at skolens ledelse kan ha involvert enkelte eller hele personalet i en eller annen form, men at dette er informasjon som informantene ikke lenger husker.

6.1.2 De lokale virksomhetsplanene og skolenes handlingsfrihet

Skolene forpliktet til å utarbeide sin egen virksomhetsplan for å imøtekomme målsettingene og satsingsområdene i strategiplanen. Her har de en relativt stor handlingsfrihet, men i løpet av strategiperioden skal de ha jobbet med hele strategiplanen. Dette følges opp med styringsdialogen to ganger i året.

6.1.2.1 Skole 1

I virksomhetsplanen til skole 1, under «områder der skolen lykkes», viser de til at de har en høy andel som fullfører og består videregående opplæring. Dette knytter de blant annet til skolekulturen der de har en god arbeidskultur og et positivt elevsyn. Dette verdisynet har eksistert lenge ved skolen og videreføres til nyansatte.

Under «prioriterte strategiområder» finner vi blant annet det fireårige løpet. Her viser de igjen til virkemidler for å øke andelen elever som gjennomfører med planlagt yrkeskompetanse. Her vises det også til grunnleggende ferdigheter der blant annet å kunne regne er én av disse ferdighetene. Skole 1 har også formulert noen prioriterte resultatmål: Det første er å opprettholde skolens gode resultater i forhold til fullført og bestått (Virksomhetsplan Skole 1, 2023).

6.1.2.2 Skole 2

I virksomhetsplanen til skole 2, under «områder der skolen lykkes», viser de til at skolen har hatt god utvikling på antall elever som fullfører og består med planlagt kompetanse. Her trekker også skolen fram utviklingen på andelen «sluttere». Skolen viser til flere tiltak og virkemidler for å opprettholde denne utviklingen.

Under «prioriterte strategiområder» finner vi blant annet grunnleggende ferdigheter. Denne skolen har også blitt involvert i et større prosjekt i fylket som er knyttet til grunnleggende ferdigheter. Det står dog ikke noe konkret om regning i virksomhetsplanen. Under prioriterte strategiområder finner vi også profesjonsutvikling. Her henvises det blant annet til

utviklingsarbeidet ved skolen, og da igjen utviklingen av virksomhetsplanen. Skole 2 har videre formulert noen prioriterte resultatmål. Her finner vi blant annet skolens første resultatmål; å jobbe videre for å øke andelen elever som fullfører og består. (Virksomhetsplan skole 2, 2023).

Oppsummert ser vi at vesentlige deler av skolenes virksomhetsplaner omhandler fullført og bestått. Begge skolene har også prioritert grunnleggende ferdigheter, men ingen av dem har konkretisert at regning eller matematikk er mer eller mindre prioritert enn andre grunnleggende ferdigheter.

Ifølge Rådgiver 1 har skolene nokså stor handlingsfrihet i forhold til når de vil konsentrere seg om mål og strategiområder, men i løpet av strategiperioden må de ha dekket hele strategiplanen. Fylket har flere rådgivere med tilknytning til ulike områder av strategiplanen og utviklingsarbeidet med virksomhetsplanene er en del av deres arbeidsoppgaver. Hun selv var delaktig i dette arbeidet ved noen av fylkets skoler. Samarbeidet med skolene, og den kompetansen en del av rådgiverne sitter på mener hun er viktig for at skolene skal nå målene. Avdelingsleder 1 sier at de brukte ressurspersoner fra fylkeskommunen til å først gjøre seg kjent med den nye strategiplanen, og at de i denne delen av arbeidet involverte hele personalet. Videre gjennomførte de en digital undersøkelse for å få innspill på hva de ansatte ville ha med i virksomhetsplanen. Dette ble så brukt til å formulere selve virksomhetsplanen. Likevel var det ifølge Avdelingsleder 1 flere som ikke dro kjensel på denne planen sett i forhold til hva de husket å ha vært med på å utvikle. Hun legger videre til at dette kan være krevende all den tid de er mange ansatte, og har flere avdelinger innen både yrkesfag og studiespesialiserende utdanningsprogram.

Ved Skole 2 er informantene både usikre på hva som faktisk står i virksomhetsplanen og matematikklærerne oppgir sågar at de ikke kjenner til planen. Matematikklærer 2 sier hun ikke en gang var klar over at skolen hadde en plan. Avdelingsleder 2 er selv delaktig i et prosjekt skolen har rundt grunnleggende ferdigheter, og det er i all hovedsak dette han viser til under temaet virksomhetsplan. Også Rektor 1 oppgir at hun under intervjuet blir noe usikker på hva som konkret står i virksomhetsplanen da det er en stund siden hun sist så på planen, samt forrige styringsdialog. Begge skolelederne oppgir at de mener ulike prosjekter skolen har er en del av virksomhetsplanen, noe som ikke stemmer overens med hva som står å lese i virksomhetsplanen.

6.1.2.3 Oppsummering av arbeidet med virksomhetsplanene

Oppsummert er Avdelingsleder 1 tilfreds med utviklingsarbeidet av virksomhetsplanen, og det hun opplyser at er strategiområder og resultatmål stemmer godt overens med det skolen faktisk har formulert i virksomhetsplanen. De andre informantene har nokså sprikende opplevelser av både arbeidet med virksomhetsplanen, samt kjennskap til selve planen. Her er det verdt å merke seg potensielle svakheter ved metoden. Ved å intervju flere ved skolen til Avdelingsleder 1 kan det godt tenkes at de også ville gitt svar som både var sprikende og ikke helt overens med Avdelingsleder 1. I tillegg merket jeg under samtlige intervju at begrepene virksomhetsplan, handlingsplan, lokal plan, utviklingsplan og strategiplan ofte ble brukt feil, eller ble blandet sammen både de imellom og med andre type planer. Når det er sagt så fikk, som nevnt over, Matematikklærer 2 tilsendt både strategiplanen og virksomhetsplanen i forkant av intervjuet da hun etterspurte det. Også Avdelingsleder 2 og Matematikklærer 1 sa at de hadde lest igjennom strategiplanen i forkant av intervjuet. Det må også nevnes at intervjuene ble gjennomført i ferien, og at de da, kan hende, hadde helt andre ting å tenke på enn disse planene. Det er også verdt å merke seg at Rektor 1 og Avdelingsleder 2 har ulike arbeidsoppgaver knyttet til virksomhetsplanen, og at det kan være med på å forklare at det er enkelte områder de kjenner godt, mens de kjenner mindre til andre områder.

Skolene er forpliktet til å jobbe med hele strategiplanen, som også Rådgiver 1 påpeker, likevel viser det seg at Skole 2 har hatt de samme prioriterte strategiområdene siden høsten 2021. Dette skal følges opp på styringsdialogen slik at skolen får jobbet med hele strategiplanen.

6.2 Implementering av planene

Selve strategiplanen inneholder ingen konkretiserte mål eller virkemidler for å nå disse målene. Det er opp til hver skole å da «oversette» (Røvik, 2014, s. 39) denne i arbeidet ved virksomhetsplanen og formulere konkrete mål.

Da vi kommer inn på temaet implementering sier Rådgiver 1 innledningsvis at dette med målbare mål også frembringer et hjertesukk i henne:

«Har du for eksempel matematikk som strategiområde så er jo det et område der man måler helt spesifikt på resultater, og så blir det kanskje fokus på det, på tross av andre ting, fordi man vet at man blir målt på akkurat det. Da kan man miste helheten litt, så noen ganger kan det virke litt mot sin hensikt å måle de tingene som er veldig enkelt å

måle. Det er kanskje mange av de andre tingene som ikke er enkelt å måle som er like viktig.» (Rådgiver 1)

Likevel sier hun at det i styringsdialogen vil bli stilt krav om å definere målbare mål dersom virksomhetsplanen ikke har det. Videre påpeker hun også viktigheten av at det arbeides kontinuerlig med å nå målene i planen ved å involvere hele personalet ved hver skole. Dette hevder hun er essensielt for å sikre implementering. Hun sier videre at hun kunne tenke seg at rådgiverne oftere var i dialog med skolene om implementeringen av strategiplanen:

«Hele den første delen av utviklingsarbeid er ganske enkel, men så skal det implementeres og følges opp, og her mener jeg det glipper litt. For da har det gjerne kommet nye prosjekter igjen, og nye initiativ, og man har jo ikke mer tid enn det man har.» (Rådgiver 1)

Også Avdelingsleder 1 peker på viktigheten av å jevnlig arbeide med områdene i virksomhetsplanen for å være i stand til å implementere denne. Hun mener de langt på vei har lyktes med å nå målene for fullført og bestått takket være dette kontinuerlige arbeidet og at dette igjen har gjort at «det har satt seg i veggene».

Avdelingsleder 2 sier også at å følge opp virksomhetsplanen er viktig, ellers kan man like godt droppe planen. Han har et ganske pragmatisk forhold til virksomhetsplanen, og at skolens satsing på grunnleggende ferdigheter handler om:

Å trekke det ned på et nivå hvor man klarer å gjennomføre det. Vi må finne mekanismer og verktøy som vi klarer å gjennomføre i praksis. Det er det som er kjernen for grunnleggende ferdigheter her på skolen. Det blir sånn at du blir nødt til å velge ut forskjellige ting, og her har vi valgt ut lesing og matte på yrkesfag som satsingsområder. Her har vi igjen et samarbeid med USN, og målet er at flere elever skal fullføre og bestå.

Rektor 1 sier langt på vei det samme som avdelingslederne:

«Å snakke om resultater og om satsningsområdene våre med jevne mellomrom er jo også med på å forsterke dem. Jeg får tilbakemelding fra lærerne på at hvis vi bare sier at dette skal gjøres og ikke følger det opp, så er det fort gjort at ting kan bli glemt».
(Rektor 1)

Felles for begge matematikklærerne er, som nevnt tidligere i analysekapittelet, at de opplyser at de ikke kjenner til skolens virksomhetsplan og at de er usikre på hva som er satsingsområdene. Begge to er involvert i prosjektet med grunnleggende ferdigheter, noe særlig Matematikklærer 2 er engasjert i. Hun uttrykker et ambivalent forhold til dette, for hun er veldig glad for at matematikkfaget får økt oppmerksomhet, men hun ville organisert prosjektet annerledes for å kanskje kunne øke graden av fullført og bestått.

Matematikklærer 1 etterlyser klarere informasjon fra ledelsen om at prosjektet med grunnleggende ferdigheter, som da blant annet omfatter hennes matematikkundervisning på yrkesfag, er en del av skolens forsøk på å implementere strategiplanen. Hun sier hun trodde dette var et helt eget prosjekt skolen hadde. Hun etterlyser også både mer informasjon og mer arbeid med skolens satsing på vurdering. Hun var, som allerede nevnt, ikke klar over denne satsingen, og sier hun heller ikke kan huske å ha diskutert dette med ledelsen eller å ha deltatt på konkret arbeid i forbindelse med dette.

6.2.1 Oppsummering av informantenes erfaring med implementering

Hovedfunnene i dette temaet er at skolelederne i det store og hele deler synet på implementeringsarbeid, at de ser på det som viktig å jobbe jevnlig med å følge opp skolens mål og strategiområder. De mener også å ha lyktes relativt godt med å blant annet implementere virkemidler for å øke graden av fullført og bestått. Dette gjelder særlig Avdelingsleder 1 ved skole 1. Matematikklærerne kjenner dog ikke til verken virksomhetsplanen eller skolens mål og strategiområder, ei heller hva skolen gjør for å implementere dette. Begge sier de likevel kjenner delvis igjen i prosjektet med grunnleggende ferdigheter, men det kan virke som det er et stykke igjen før dette er ordentlig implementert. Rådgiver 1 oppgir også at hun ser at det burde bli brukt mer tid på implementeringsarbeidet, og at det ville være hensiktsmessig å bruke de fylkeskommunale rådgiverne i dette arbeidet.

6.3 Barrierer i forbindelse med implementeringen

Med barrierer menes hindringer eller utfordringer informantene eller skolene har møtt på i implementeringsarbeidet. Det kan dreie seg om å utforme, være kjent med og involvert i arbeidet med å nå målene, samt å oppleve at man har tilstrekkelig med tid til dette arbeidet.

6.3.1 Implementering gjennom mange ledd

Rådgiver 1 viser til at rådgiverne i fylkeskommunen er tilknyttet ulike fagområder, og at de igjen er organisert i tråd med strategiplanen. Det eksisterer dog ikke rådgivere som spesifikt er tilknyttet matematikk. Hun mener rådgiverne tilknyttet grunnleggende ferdigheter også har ansvar for å følge opp matematikk. Rådgiver 1 påpeker også utfordringen med at store skoler

har mange ledd som planene skal igjennom før den kan implementeres, noe som kan gjøre at informasjon går tapt eller blir endret underveis.

6.3.2 Strategiplaner i spenning med klasserommet

Ifølge Avdelingsleder 1 har det vært krevende å få med seg hele skolen i implementeringsarbeidet. Hun sier sågar at noen i personalet forbinder ordet strategiplan med noe som kommer og går nokså fort, og at de da ikke er veldig engasjert i arbeidet med den. Hun sier videre at:

«jeg tror at folk har et forhold til sånne styringsdokumenter som om det ikke handler om hverdagen. At det er noe adskilt. Det som skjer i klasserommet handler liksom ikke om det. I en travel hverdag tror jeg utfordringen blir å få folk til å se nytten av styringsdokumenter. Å gjøre det helt konkret og håndfast. At det vi gjør faktisk handler om det som står der.» (Avdelingsleder 1).

I samtalen med Matematikklærer 2 kom hun inn på sitt ambivalente forhold til prosjektet med grunnleggende ferdigheter. Her sier hun videre at hun ofte står i en skvis mellom fylkeskommunen og skolens mål om at flere elever skal fullføre og bestå og elevens forutsetninger og resultater. Altså, hun er kjent med målsetningen, men denne er vanskelig å nå fordi elevenes prestasjoner ikke samsvarer med målene. Her framhever hun at elevens forutsetninger er én faktor som bidrar til dette, mens timetallet og tidsbruken i matematikktimene er en annen. Av konkrete undervisningsmetoder koblet til satsingen på grunnleggende ferdigheter forteller matematikklærerne om en lesestrategi som elevene skal anvende på tekstoppgaver i matematikk. Dette verktøyet har de jobbet med i omtrent et halvt år, og de mener dette også har bidratt til bedre resultater på denne typen oppgaver.

Også Avdelingsleder 2 beretter om lignende barrierer ved Skole 2, og at det å jobbe med å implementere målene og strategiområdene er krevende særlig med tanke på tid og at det stadig er prosjekter ansatte er opptatt med. Avdelingsleder 2 sier også at han bruker en del tid på å prate med både ansatte og elever i gangene, samt avlegge nokså hyppige, men korte, besøk i klasserommene. Dette sier han at han gjør helt bevisst for blant annet å unngå at elever faller fra, følge dem opp, samt følge opp lærerne i deres arbeid med å få elevene til å fullføre og bestå.

6.3.3 Oppsummering av barrierer med implementeringen

Flere av informantene peker på at det er utfordrende å engasjere hele personalet i arbeidet med strategiplanen. Ifølge matematikklærerne er det nærmest det motsatte de opplever, for de kjenner i liten grad til både planene, målene og strategiområdene selv om de faktisk er engasjert i et prosjekt rundt dette. Rådgiver 1 mener det burde bli brukt mer tid til å implementere strategiplanen, samt at store skoler har mange nivå som denne skal reise igjennom, noe som kan være en barriere for implementeringen.

6.3.4 Nytteverdien av strategiplanen og virksomhetsplanen

På spørsmål om informantene ser nytteverdien av strategiplanen og virksomhetsplanene mener Rådgiver 1, Andelingsleder 1 og Rektor 1 at planene har en verdi da de er med på å gi en kurs å styre etter og at det bidrar til at skolene blir relativt like. De blir også spurt om de ikke ville hatt som mål at flest mulig skulle fullføre og bestå uavhengig av fylkeskommunens målsetning om dette. Til dette svarer de at de nok ville ha gjort det, men at virksomhetsplanen og styringsdialogen i større grad forplikter dem til denne målsetningen. I forhold til dette spørsmålet mener Avdelingsleder 2 og matematikklærerne at planene i liten grad har innvirkning på deres arbeidshverdag. De mener også at det ville vært av liten betydning dersom målene og strategiområdene var annerledes.

7 Drøfting

I dette kapitlet drøftes funn i lys av teori og tidligere forskning som jeg har presentert i kapittel 3 og 4. Dette vil igjen danne grunnlaget for konklusjonskapitlet der forskningsspørsmålene blir besvart.

7.1.1 Oversettelse

Før implementeringsarbeidet begynner må strategiplanens mål og strategiområder oversettes, jamfør Røvik (2014). Det innebærer at dokumentet må tolkes og forstås før arbeidet med virksomhetsplanen begynner. I denne prosessen kommer rådgiverne i fylkeskommunen inn, men som Rådgiver 1 påpeker så kan det by på utfordringer når det er flere ledd, eller nivå, involvert. Dette kan også gjelde store skoler med mange ansatte og med mange nivå. Dette

kaller igjen Røvik (2014) for «oversettelseskjeder». Her kan informasjon gå tapt eller bli endret underveis, noe som kan gi andre resultater enn det som var tiltenkt. Rådgiver 1 viser også til dette når hun henviser til at man kan fordype seg for mye, eller fokusere for mye på én ting som igjen kan gjøre at man mister blikket på helheten. På den annen side representerer målene og strategiområdene i den aktuelle strategiplanen en kontinuitet sett i sammenheng med den tidligere strategiplanen, noe som vil virke inn på translasjonen. Dette er også noe skolelederne poengterer og anser som sentralt for å nå sine mål. Her vil vi kunne trekke veksel på det Røvik (2014) kaller «oversettelsesmodus» og igjen «modifiserende modus» (Røvik et al., 2014, s. 405). Det vil si at strategiplanen kan sees på som en modifisert utgave av tidligere strategiplaner eller av strategiplaner fra andre fylker. Rådgiver 1 sier sågar at førsteutkastet til dagens aktuelle plan langt på vei var ment å ligne på strategiplanen for 2017 – 2022 for å virke kjent for alle i det man skulle utvikle den nye planen.

Rådgiver 1 kommer også inn på at utviklingen av dagens aktuelle plan skulle være preget av en «bottom-up»-tilnærming, noe som bringer oss over på oversettelsens forløp og igjen «implementeringsdoktriner» (Røvik et al., 2014, s. 111). Ut ifra empirien kan det langt på vei virke som utviklingen av den aktuelle strategiplanen er et resultat av både «bottom-up», «top-down» og nettverksmodellen snarere enn utelukkende «bottom-up». De politisk vedtatte målene, strategiområdene, samt et utkast til planen som ble forholdsvis likt den endelige planen kan langt på vei tale til fordel for et «top-down-fokus». Likevel viser også empirien at særlig skolelederne opplevde både utviklingsarbeidet med strategiplanen som godt og at de fikk videreført mye de mente var viktig med den utgatte planen. Utviklingsarbeidet virker også til å ha hatt ambisjoner om en forankring i nettverksmodellen da deltakerne deltok på workshop, ble delt inn i grupper og laget innspill på utkastet. Hvorvidt disse innspillene igjen har virket direkte inn på den endelige strategiplanen får man et inntrykk av når man ser innspillene i sammenheng med utkastet og den endelige strategiplanen. Her ser man blant annet at mange mener de vedtatte målene og satsingene er ivaretatt, men det er også en del som kommer med innspill om at målene og satsingene er for lite konkrete. Dette virker å i liten grad ha blitt tatt til følge da dette i det store og hele er uendret i den endelige utgaven av strategiplanen. På den annen side er målene igjen ment å konkretiseres i virksomhetsplanen.

7.1.2 Strategiarbeid i praksis

Jensen og Ottesen (2023) viste, som tidligere beskrevet, blant annet til hvordan arbeidet med det nye læreplanverket var en blanding av såkalte rekursive og adaptive prosesser. De brukte igjen teorien Strategy as Practice til å forklare strategiarbeidet, og fant ut at skolene de

undersøkte benyttet seg av tidligere erfaring og praksis med denne typen arbeid og tilpasset og justerte dette med arbeidet med LK20. Dette er noe som også kan overføres til mitt case, og eksemplene nevnt i avsnittet over viser hvordan man også ved skolene jeg undersøkte ser både slike rekursive og adaptive prosesser. Begrepene jeg beskrev i teorikapittelet, «Praxis», «Practices» og «Practitioners» (Whittington, 2006, s. 619) vil da være relevante for å beskrive utviklingen og implementeringen av strategiplanen. Som empirien viser har informantene, «Practitioners», samhandlet i «Praxis» i blant annet utviklingsarbeidet med strategiplanen og virksomhetsplanen. De konkrete handlingene, «Practices», vil være knyttet til det faktiske arbeidet de gjorde da de leste igjennom strategiplanutkastet, diskuterte dette på workshops, formulerte innspill, leste igjennom den nye strategiplanen, oversatte og diskuterte denne for så å formulere en virksomhetsplan. Empirien viser at fylkeskommunen hadde ambisjoner om en «bottom-up-tilnærming» med formål om involvering og eierskap. Resultatet av utviklingsarbeidet ble at dagens strategiplan ble forholdsvis lik den for 2017-2022, som igjen er forenelig med hva Jensen og Ottesen (2023) fant, og som de beskriver som et resultat av rekursive og adaptive prosesser.

I empirien har vi også sett at flere av informantene framhever at strategiplanen og virksomhetsplanen må jobbes aktivt med og at ansatte må minnes på disse dokumentene. Sagt på en annen måte, planene må overføres til praksis Avdelingsleder 2 gjør når han samhandler med lærere i klasserom eller samhandler med elever i gangen. Empirien viser også at det som i utgangspunktet var målene og intensjonen med virksomhetsplanen ikke nødvendigvis er det som preger «Practices», noe vi ser da matematikklærerne ikke kjenner til verken virksomhetsplanen eller mål og strategiområder i den. Likevel er de involvert i skolens arbeid med blant annet grunnleggende ferdigheter, noe som inngår i virksomhetsplanen, som igjen er en del av «Practices». Empirien viser hvordan matematikklærerne har anvendt en metode for å løse tekstoppgaver i matematikk. Denne metoden er igjen noe de begynte å bruke som følge av skolens satsing på grunnleggende ferdigheter.

Disse mikroprosessene i strategiarbeidet utgjør en del av det store bildet på hvordan skolen faktisk jobber med strategiplanen, men det kan samtidig være vanskelig å fange opp makroprosessene.

7.1.3 Myteperspektivet

I arbeidet med denne studien ble jeg gjort oppmerksom på et nokså banalt, men interessant spørsmål, noe jeg kom inn på i metode-kapittelet – Må fylkeskommunen ha en strategiplan og en lokal virksomhetsplan? Her ble jeg svar skyldig og direktøren for folkehelse og opplæring

måtte svare at også han var noe usikker på dette. Han fant likevel fram til at dette var hjemlet i plan- og bygningsloven, men her er det også interessant å se på dette i lys av «myteperspektivet» (Christensen et al., 2010, s. 75). Som en del av forberedelsene til denne studien leste jeg igjennom alle fylkenes strategiplan. Disse er i bunn og grunn relativt like der mange av de samme målene, satsingene og begrepene blir brukt. Kan dette bunne i en myte om hvordan denne type styringsdokumenter må se ut? Samt hvordan man bør drive utviklingsarbeid og implementeringsarbeid? Jeg skal ikke spekulere for mye i dette, og det er viktig å påpeke at strategiplanene skal ta utgangspunkt i de politisk vedtatte målene. At fullført og bestått videregående opplæring har vært på den politiske dagsorden fra tiden etter R94 kan ha en direkte innvirkning på nettopp dette som igjen gjør strategiplanene like.

Rådgiver 1 er tydelig på at fylkeskommunen hadde klare ambisjoner om at strategiplanen skulle utvikles etter «bottom-up»-perspektivet og at det skulle være en viss kontinuitet i mål og satsingsområder, men kan dette igjen være det Christensen et.al. (2010) kaller rasjonaliserte myter (Christensen et al., 2010, s. 77)? Sammenligner man utkastet til strategiplanen med den endelige versjonen er store deler av disse planene mer eller mindre like. Det gjelder også dersom man sammenligner den utgåtte strategiplanen med den gjeldende planen. Følger man dette sporet kan man argumentere for at prosessen med å utvikle den nye planen er basert på en myte om at det er slik planer bør utvikles, mens det i realiteten utvikles en nokså lik plan som de foregående.

7.1.4 Det instrumentelle perspektivet

I et instrumentelt perspektiv vil begrepene strategi, strategiplan, strategiområder, planer, resultatmål m.m. være gjenkjennelige og igjen kunne knyttes til en form for rasjonalitet der disse begrepene er midler som brukes for å nå ulike mål. I dette teoretiske perspektivet vil også den hierarkiske strukturen være forbundet med at regionale myndigheter utformer de skolepolitiske målsettingene, for så å delegere ansvaret videre nedover i hierarkiet. Deres dobbeltrolle som både ressursorgan som kan bistå skolene lokalt, samt deres funksjon som kontrollorgan i form av styringsdialog bidrar også til å tydeliggjøre den hierarkiske strukturen. Strategiplanen og virksomhetsplanene inngår også i denne strukturen. I forhold til utviklingsarbeidet i forbindelse med begge planene vil man i et instrumentelt perspektiv se dette i sammenheng med at mange i dette hierarkiet vil delta i utviklingsarbeidet og på den måten sikre eierskap lokalt som igjen kan bidra til å sikre implementeringen.

8 Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt 6 informanternes erfaring med å utvikle og implementere Skogen fylkeskommunes strategiplan. Dette ble undersøkt ved dokumentanalyse av strategiplaner og virksomhetsplaner og kvalitative intervju. Empirien sees i sammenheng med tidligere forskning og teori og i dette kapitlet blir hovedproblemstillingen og underproblemstillingene besvart.

8.1 Innsikter fra min studie sett i lys av teori

Strategiplanens mål om fullført og bestått må forstås i en historisk kontekst, noe som innebærer at målsetningen langt på vei har vært en del av det skolepolitiske søkelyset i flere tiår. Min analyse av alle fylkenes strategiplaner for opplæring viser også at målet om fullført og bestått går igjen i 10 av 11 fylker. Det er lovfestet at fylkene må ha en strategiplan, men loven sier ikke noe om at målene i planene må være knyttet til fullført og bestått. Teoretiske perspektiver kan igjen bidra med verdifulle innsikter i både hvilke mål og strategiområder strategiplanene omfatter, men også hvordan strategiplanen blir oversatt, er utarbeidet og forsøkt implementert. Her er kan man igjen se strategiplanen i lys av myteperspektivet, og da se på målene og strategiområdene som myter for hvordan en strategiplan bør se ut. Kulturperspektivet vil derimot forklare strategiplanene ut ifra organisasjonskulturen de er skapt i. At fullført og bestått har sirkulert i skolesektoren i flere år gjør igjen at strategiplanene vil bære preg av dette. I et instrumentelt perspektiv vil målet om fullført og bestått trenge ulike redskap og virkemidler for å bli oppnådd. I så måte vil en strategiplan være formålstjenlig, og oppfølgingen av målene vil være forankret i en hierarkisk struktur der hvert ledd har sine oppgaver for å implementere bidra til måloppnåelse. Hvordan planene utarbeides og følges opp kan også sees i disse perspektivene. Her har jeg også vist at SaP kan bidra til å forstå mikroprosessene med implementering da dette perspektivet fokuserer på aktørene og hva de faktisk gjør i praksis.

8.2 Innsikter fra min studie sett i lys av tidligere forskning

Tidligere forskning på satsinger og innføringen av tiltak har vist at det kan være utfordrende å implementere både læreplaner og satsinger dersom de ikke har en lokal forankring med god dialog mellom ulike nivåer i sektoren. Dette kan igjen tyde på at «top-down»-tilnærminger kan ha begrenset rekkevidde (Lødding et al., 2021, s. 70 og Reegård & Rogstad, 2019). Forskning på implementeringen av LK20 viser at man benyttet seg av tidligere erfaring og praksis med denne typen arbeid og tilpasset og justerte dette med arbeidet med LK20 (Jensen

& Ottesen, 2023, s. 97). Dette er også noe jeg har funnet i min studie. Spørsmålet om «top-down» kontra «bottom-up» var noe Skogen fylkeskommune hadde en tydelig struktur på i arbeidet med å utvikle strategiplanen, og ifølge Rådgiver 1 var målet en «bottom-up»-forankring. Likevel viser mine funn at den er et resultat av begge tilnærmingene. Fylkeskommunens mål var politisk vedtatt, utkastet ble oppfattet å legge noe føring for hvordan den aktuelle planen for 2021 – 2025 ble, flere av informantene viser også til at dette var viktig i forhold til kontinuitet da planen for 2017 – 2022. Dette er igjen noe Jensen og Ottesen (2023) viser til med begrepene rekursive og adaptive prosesser, samt hva Røvik (2014) beskriver som modifierende modus. Likevel viser også mine funn at flere av informantene i nokså liten grad kjenner til både strategiplanen og virksomhetsplanen. Matematikklærerne oppga at de ikke kjente til virksomhetsplanen eller dens innhold og i liten grad kjente til strategiplanens mål og strategiområder. Dette til tross, de oppga også at de på mange måter jobbet i tråd med disse dokumentene.

8.3 Svar på forskningsspørsmålene

- 1) Hva kjennetegner prosessen med å utvikle både strategiplanen og de lokale virksomhetsplanene?

Intensjonen til Skogen fylkeskommune var at denne prosessen skulle ha en «bottom-up»-forankring der involvering og eierskap skulle stå sentralt og igjen bidra til at planene skulle bli implementert. Min studie har vist at dette delvis stemmer.

Skolelederne var tilfreds med utviklingsarbeidet, og særlig involveringen og at kontinuitet var prioritert. Likevel viser de også til at flere i personalet i liten grad er opptatt av planene. Matematikklærerne oppgir at de i liten grad husker å ha deltatt på utviklingsarbeidet med strategiplanen og virksomhetsplanen. De oppgir også at de ikke kjenner til virksomhetsplanen og bare i liten grad til strategiplanen. Dette kan igjen tyde på at de i liten grad har eierskap til den, men her er det også viktig å påpeke at dette kan knyttes til metoden. Videre studier av implementering er sånn sett å anbefale og da med fokus på lærernivået.

- 2) Hva kjennetegner ulike aktørers erfaring med iverksetting av planene?

I min studie har vi sett at matematikklærerne sier de blant annet jobber med prosjekter knyttet til grunnleggende ferdigheter. Dette er en del av virksomhetsplanen, men er da igjen noe de ikke er kjent med. Avdelingslederne sier også at flere i personalet i liten

grad ser på strategiplanen og virksomhetsplanen som noe som faktisk skjer i klasserommet.

3) Hvilke barrierer har det vært når det gjelder å implementere planene?

I denne studien har vi sett at å få med seg hele personalet, involvere alle og sikre eierskap og kjennskap til planene er en barriere i forhold til å få implementert planene. Dette viser seg på alle nivåene jeg har data ifra.

8.4 Svar på hovedproblemstillingen

«Hvordan implementerer videregående skoler målene og strategiområdene fra sin strategiplan når det gjelder yrkesfaglig matematikk?»

Min studie har vist at det strategiske arbeidet med å implementere Skogen fylkeskommunes strategiplaner og de lokale virksomhetsplanene er et resultat av både rekursive og adaptive, prosesser der både «top-down» og «bottom-up» er perspektiver som kan forklare dette arbeidet. Hvorvidt elevene i yrkesfaglig matematikk faktisk opplever at strategiplanen har gått fra ord til handling kan dog ikke min studie konkludere med, for her trengs det da mer forskning. Avstanden mellom svarene til matematikklærerne og skolelederne er også noe det trengs mer forskning på. Er dette en opplevelse bare disse to informantene har, eller er dette noe flere lærere sitter med?

Antall ord: 17557

9 Litteraturliste:

- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* (Sluttrapport). Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt
Forskningsprosjektet ARK. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf
- Dale, E. L., & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyser av kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. (Delrapport nr. 2). Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt
Forskningsgruppen Læreplanstudier Forskningsprosjektet ARK.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/pfi-delrapport.pdf>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. (Rapport nr. 1). Universitetet i Oslo Pedagogisk
forskninginstitutt Forskningsgruppen Læreplanstudier Forskningsprosjektet ARK.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf
- Ibsen, H. (1995). *Samlede verker: Bind II: Bd. Bind II* (17. utg.). Gyldendal.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008030704048
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jarzabkowski, P. (2005). *Strategy as practice: An activity-based approach*. SAGE.

- Jensen, R., & Ottesen, E. E. (2023). Recursive and adaptive processes in strategic work: Municipality leaders' and school leaders' accounts of their work for educational reform. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(2), 86–100.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2178839>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020042348002
- Kommuneloven. (2018). *Lov om kommuner og fylkeskommuner (kommuneloven)*—Lovdata (LOV-2018-06-22-83). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-22-83>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, januar 16). *En videregående opplæring hvor elevene fullfører og kvalifiseres* [Redaksjonellartikkel]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/en-videregaende-opplaring-hvor-elevene-fullforer-og-kvalifiseres/id2918339/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018091205061
- Lødding, B., Daus, S., Reiling, R. B., Bungum, B., Vika, K. S., & Bergene, A. C. (2021). *Realistiske forventninger? Sluttrapport fra evalueringen av Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnsopplæringen (2015–2019)* (Rapport 2021:20). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2836261/NIFUrapport2021-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., & Grøgaard, J. B. (2020). *Gjennom tre år i videregående: Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016–2019. Sluttrapport* (NIFU-rapport; 2020:3).

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.

<https://hdl.handle.net/11250/2658313>

Meld. St. 21. (2020). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden.*

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser. Fornyelse av fag*

og kompetanser Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. Juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. Juni 2015. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre Struktur og innhold i videregående opplæring.*

Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 1. September 2017. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 17. Desember 2019. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>

NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III — Læring og kompetanse i alle ledd*

Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 22. Mai 2017. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 10. Februar 2020. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>

Nygård, Stine Ravndal & Røvik, Kjell Arne. (2014). Når reformideer skal implementeres i

skolen. I Røvik, Kjell Arne (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering.* Cappelen Damm akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

(opplæringslova)—Kapittel 3. Vidaregåande opplæring—Lovdata (LOV-1998-07-17-

61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#%C2%A73-4a)

[61/KAPITTEL_3#%C2%A73-4a](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#%C2%A73-4a)

- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J., & Jensen, R. (2021). *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) Rapport nr. 2—Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger* (Rapportnr. 2). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/85664/FINAL_EVA2020%2b-%2bRapport%2bfra%2barbeidspakke%2b2%2b-%2b29-01-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perlic, B., Foss, E. S., & Moafi, H. (2020). *Grunnskoleresultatets betydning for gjennomføring av videregående opplæring (2020/33)*. Statistisk sentralbyrå.
https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/431401?_ts=1747ba22510
- Plan- og bygningsloven. (2008). *Lov om planlegging og byggesaksbehandling (plan- og bygningsloven)—Kapittel 7. Regional planstrategi—Lovdata (LOV-2008-06-27-71)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-27-71/KAPITTEL_2-3-1#KAPITTEL_2-3-1
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2019). Lojalitet i spill. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 201–214. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-02>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021120748577
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., Furu, E. M., & Sjøberg, S. (2014). Kapittel 7—PISAFisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk.

- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Gjennomføring i videregående opplæring. Andel elever/lærlinger som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år 2016-2022* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12971>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020060548563
- Universitetet i Oslo. (2023, juni 30). *Nettskjema-diktafon mobilapp—Universitetet i Oslo*. Nettskjema-diktafon mobilapp. <https://www.uio.no/tjenester/it/admin-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. Hentet 28. juni 2023, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, april 19). *Hva ligger i «fullført videregående opplæring»?* <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Voksne/Udir-2-2008/2.-rett-til-videregaende-opplaring-for-voksne/hva-ligger-i-fullfort-videregaende-opplaring/>
- Whittington, R. (2006). Completing the Practice Turn in Strategy Research. *Organization Studies*, 27(5), 613–634. <https://doi.org/10.1177/0170840606064101>
- Øvregård, M. O. (2016, november 1). *Hva er implementering?* Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-implementering/>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform—Et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Rapport 20/2012). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Skogen fylkeskommunes kilder er anonymisert

10 Oversikt over tabeller

10.1 Tabell 1:

Anonymiserte kilder for Skogen fylke:
Strategiplan for videregående opplæring i Skogen fylke 2017 – 2022, 2017
Strategiplan for videregående opplæring i Skogen fylke 2021 – 2025, 2021
Styringsdialog mellom skoler og skoleeier, 2021
Orden i eget hus Policy for internkontroll, 2022
Politiske møter - Hovedutvalg for utdanning og kompetanse (02.06.2021)—38/21— Strategiplan for videregående opplæring i Skogen 2021-2025
Politisk organisering i Skogen fylke
Virksomhetsplan for Skole 1
Virksomhetsplan for Skole 2

10.2 Tabell 2:

Informant-ID	Stilling
Avdelingsleder 1	Avdelingsleder på yrkesfag ved skole 1.
Rektor	Rektor på skole 2
Avdelingsleder 2	Avdelingsleder på yrkesfag ved skole 2
Matematikklærer 1	Matematikklærer ved skole 2. Underviser på yrkesfag og studiespesialiserende utdanningsprogram.
Matematikklærer 2	Matematikklærer ved skole 2. Underviser på yrkesfag og studiespesialiserende utdanningsprogram.
Rådgiver 1	Digitalpedagogisk rådgiver i fylkeskommunen. Også delaktig i utviklingen av strategiplanen.

Vedlegg 1. godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

341735

Vurderingstype

Standard

Dato

09.12.2022

Tittel

Master i samfunnsanalyse

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Sigrunn Tvedten

Student

Olav T. Bjørnstad

Prosjektperiode

03.01.2022 - 30.09.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette. Forlengelsen av prosjektsluttet er innenfor det som er rimelig å forvente etter informasjonen som har blitt gitt tidligere i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness, rådgiver

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2. Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Implementeringen av en strategiplan i videregående skole»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt knyttet til en mastergrad i samfunnsanalyse hvor formålet er å se hvordan de videregående skolene følger opp sin strategiplan når det gjelder å få elever på yrkesfag til å fullføre og bestå matematikk i. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Fylkeskommunen har nå en strategiplan for 2021 – 2025. Blant flere fokusområder er særlig fullført og bestått aktuelt, samt matematikk. I mitt prosjekt vil jeg finne ut hvordan skolene

jobber for å få elever på yrkesfag til å fullføre og bestå generelt, samt om og hvordan man satser særlig på matematikk. I dette prosjektet vil jeg intervjuere rektorer, avdelingsledere og matematikklærere, samt analysere deres handlingsplaner knyttet til strategiplanen. Dette er igjen en del av et overordnet tema for masteroppgaven som da er hvordan skolepolitikk implementeres i skoleverket.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg siden du er rektor, avdelingsleder eller matematikklærer på en skole i fylkeskommunen. Jeg har vært i kontakt med direktør for opplæring og folkehelse og fått tillatelse til å gjennomføre dette prosjektet. Han skreiv da at jeg kunne ta direkte kontakt med de jeg ønsket, og da henvise til at jeg har fått hans tillatelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet bruker jeg metoden intervju, samt dokumentanalyse av aktuelle handlingsplaner. Det er vanskelig å si noe helt konkret om varigheten av intervjuet, men et anslag er et sted mellom 30 – 60 minutter. Under intervjuet vil jeg bruke lydopptakerfunksjonen på mobiltelefonen via Nettskjema-diktafon-appen, samt ta skriftlige notater. Jeg bruker Nettskjema-diktafon-appen for å ivareta personvern og sikkerhet. Lagring av data vil bli gjort på USN Research Data Archive.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Student Olav Bjørnstad, veileder Sigrunn Tvedten ved Universitetet i Sør Øst-Norge vil ha tilgang til personopplysningene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og denne vil igjen ha et eget passord.

Deltakerne i prosjektet skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Lydopptak vil bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst Norge ved veileder Sigrunn Tvedten, Sigrunn.Tvedten@usn.no.
Student: Olav T. Bjørnstad, olav.t.bjornstad@vtfk.no
- Vårt personvernombud: Per Arne Solberg ved Universitetet i Sørøst Norge.
Paal.A.Solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig, Sigrunn Tvedten

Student, Olav T. Bjørnstad

(Forsker/veileder)

Vedlegg 3. Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Implementeringen av en strategiplan i videregående skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4. Intervjuguider

A: Intervjuguide for avdelingsledere:

1: Introduksjon av studien, metoden og samtykke:

2: Informantens bakgrunn:

- a) Hva er din stillingstittel?

- b) Hvilke arbeidsoppgaver har du?
- c) Hvilke arbeidsoppgaver og ansvar har du når det gjelder oppfølging av strategiplanen, samt den lokale handlingsplanen?

3: Gjeldende strategiplan (2021 - 2025):

- a) På hvilken måte var skolen involvert i arbeidet med den nåværende strategiplanen? (workshops og utkast)
- b) Hvordan jobbet dere med dette?
- c) Har skolen gjort seg kjent med den nåværende strategiplanen? Hvordan? Hva med nyansatte? Hva har blitt gjort for å gjøre seg kjent med denne?

4: Implementering og handlingsplan/virksomhetsplan:

- a) Hva har skolen gjort for å implementere strategiplanen?
- b) Har skolene en generell handlingsplan knyttet til strategiplanen?
- c) På hvilken måte har man jobbet med å utarbeide handlingsplanen?
- d) Samarbeid med fylkeskommunen og bruken av ressurser og ressurspersoner i forhold til rådgivning i handlingsplanen?
- e) På hvilken måte ser man nytteverdien av både strategiplaner og handlingsplaner? Hvis strategiplanen ikke hadde nevnt fullført og bestått, ville man likevel jobbet med dette på skolen og i lokal utviklingsplan?

5: Matematikk

- a) I strategiplanen står det bl.a. at matematikk og det å fullføre og bestå videregående er satsingsområder. I tillegg er yrkesfag uthevet. På hvilken måte har skolen arbeidet med strategiplanen og handlingsplanen når det gjelder matematikk på yrkesfag? Har man satt inn ulike tiltak? Er dette igjen synlig i handlingsplanen og/eller arbeidet med strategiplanen og handlingsplanen?
- b) Dersom skolen har et ekstra fokus på at elevene på yrkesfag skal fullføre og bestå matematikk, har strategiplanen vært en pådriver i så måte?

- c) Hvordan har man organisert matematikkundervisningen for vg1 på yrkesfag? Én klasse for hver linje, sammenslåtte klasser, ulike grupper ut ifra faglig nivå? Har denne organiseringen noe med satsingen man kan lese i strategiplanen?

6: Arbeidet videre

- a) Har du noen tanker for hvordan man kan eller bør arbeide videre for å implementere planen?
- b) Er det noe du skulle ønske dere kunne gjøre i forhold til strategiplanen?
- c) Er det noe du vil legge til som jeg ikke har spurt om?

B: Intervjuguide for Rådgiver i fylkeskommunen:

1: Introduksjon av studien, metoden og samtykke:

2: Informantens bakgrunn:

- a) Hva er din stillingstittel?
- b) Hvilke arbeidsoppgaver har du nå?
- c) Hvilke arbeidsoppgaver og ansvar har du når det gjelder oppfølging av strategiplanen, samt den lokale handlingsplanen?

3: Gjeldende strategiplan (2021 - 2025):

- a) På hvilken måte var skolen involvert i arbeidet med den nåværende strategiplanen? (workshops og utkast)
- b) Hvordan jobbet dere med dette?
- c) Hvorfor jobbet dere nettopp på denne måten? På hvilken måte hadde tidligere erfaring betydning for måten man jobbet og utviklet planen på?
- d) Så man på erfaring fra andre strategiplaner, læreplaner eller annet som skal implementeres i skolen i forhold til arbeidet med strategiplanen?

- e) Hvilke erfaringer gjorde man seg i fylkeskommunen når det gjelder utvikling av strategiplanen?

4: Implementering og handlingsplan/virksomhetsplan:

- a) Samarbeid med skolene/fylkeskommunen og bruken av ressurser og ressurspersoner i forhold til rådgivning i handlingsplanen?
- b) På hvilken måte mener du fylkeskommunen og skolene har lyktes med å implementere strategiplanen?
- c) Ser man på en del andre satsinger ser man at de ofte sliter med å implementere satsingen slik at den kommer helt ut og når elevene og igjen påvirker deres resultater, motivasjon osv. Er dette noe man ser på i forbindelse med implementeringsarbeidet av strategiplanen?
- d) Hvilke spillerom har skolene når det gjelder sin lokale handlingsplan?
- e) På hvilken måte ser man nytteverdien av både strategiplaner og handlingsplaner? Hvis strategiplanen ikke hadde nevnt fullført og bestått, ville man likevel jobbet med dette i fylkeskommunen?

6: Arbeidet videre

- a) Har du noen tanker for hvordan man kan eller bør arbeide videre for å implementere planen?
- b) Er det noe du skulle ønske dere kunne gjøre i forhold til strategiplanen?
- c) Er det noe du vil legge til som jeg ikke har spurt om?

C: Intervjuguide for matematikklærere:

1: Introduksjon av studien, metoden og samtykke:

2: Informantens bakgrunn:

- d) Hva er din stillingstittel?
- e) Hvilke arbeidsoppgaver har du?

3: Gjeldende strategiplan (2021 - 2025):

- f) På hvilken måte var du involvert i arbeidet med implementeringen av den nåværende strategiplanen? (workshops, avdelingsmøter, gjennomgang av strategiplanen ol.l.)
- g) Har skolen gjort deg kjent med den nåværende strategiplanen? Hvordan? Tenker du at dette ansvaret ligger hos fylkeskommunen sentralt, skolens ledelse eller hos hver enkelt lærer?

4: Implementering og handlingsplan/virksomhetsplan:

- f) Kjenner du til hva skolen har gjort for å implementere strategiplanen?
- g) Hver skole skal utarbeide en handlingsplan lokalt som skal imøtekomme målene i strategiplanen. Kjenner du til denne? Har du vært med i arbeidet med å utarbeide den? I så fall, hvordan?
- h) Har du vært med på samarbeid med fylkeskommunen og bruken av ressurser og ressurspersoner i forhold til rådgivning i handlingsplanen?
- i) På hvilken måte ser du nytteverdien av både strategiplaner og handlingsplaner? Ville din undervisning, fokus og mål vært annerledes dersom man ikke hadde hatt disse planene, eller hatt helt andre planer med helt andre mål?

5: Matematikk

- d) I strategiplanen står det bl.a. at matematikk og det å fullføre og bestå videregående er satsingsområder. I tillegg er yrkesfag uthevet. På hvilken måte vil du si at matematikkundervisningen bærer preg av dette?
- e) Hvordan har man organisert matematikkundervisningen for vg1 på yrkesfag? Én klasse for hver linje, sammenslåtte klasser, ulike grupper ut ifra faglig nivå? Har denne organiseringen noe med satsingen man kan lese i strategiplanen?

6: Arbeidet videre

- d) Har du noen tanker for hvordan man kan eller bør arbeide videre for å implementere strategiplanen og den lokale handlingsplanen?
- e) Er det noe du skulle ønske dere kunne gjøre i forhold til strategiplanen?
- f) Er det noe du vil legge til som jeg ikke har spurt om?