

Kapittel 12

Minste felles multiplum

Radikal translasjon av 8–13-skolen som organiseringsidé

KJERSTI HALVORSEN OG KRISTIN SAGERØY RÅSBERG

SAMMENDRAG Translasjonsstudier har ofte undersøkt det immaterielle eller symbolske, og det materielle eller praktiske aspektet ved oversettelse i isolasjon fra hverandre. Vår hensikt er å bygge bro mellom de to tilnærmingene til translasjonsprosessen ved å utforske hvilken rolle oversettelse spiller i innskrivingen av et organiseringskonsept i en lokal kontekst. Vi argumenterer med Røvik og Jiayuan Li (2016) at innskrivingen etablerer «tolkningsbaner» eller «tolkningsspor» som forbinder den immaterielle og den materielle dimensjonen ved en organiseringsidé. Vi anvender denne antakelsen i en komparativ casestudie av hvordan 8–13-skolen som organiseringsidé forstås i «prototypen» Fyrstikkalleen skole i Gamle Oslo og i Stanges 8–13 skole som startet opp året etter i Harstad. Analysen viser at meningen med 8–13-skolen tidlig ble substansielt endret på et overordnet strategisk nivå i Stanges, noe som i sin tur influerte på hvordan dette konseptet ble bakt inn i den tekniske kjernen i den lokale ungdomsskolen i Stanges. Vi kaster lys på opprinnelsen til 8–13-skolen som organiseringsidé, hvordan den mottas i de to skolene og konsekvensene av radikal translasjon.

NØKKEWORD 8–13-skolen, organiseringsidé, radikal oversettelse, strategisk legitimering

ABSTRACT Translation studies have often examined the immaterial-symbolic and the practical materialized dimensions of translation in isolation. We aim at developing an integrative understanding of translation processes by theorizing the role of translation as acts of inscribing a concept into a local context. We argue with Røvik and Jiayuan Li (2016) that inscribing establishes trajectories, which connects the symbolic and material dimensions. We apply this theory in a comparative case-study of the interpretation of the idea of the 8–13 school in the «prototype» Fyrstikkalleen skole in Gamle Oslo and

in Stangenes 8–13-skole in Harstad. Our analysis shows that the meaning of the 8–13 school was severely transformed at a strategic level in Stangenes, which, in turn, influenced how this concept was incorporated into the technical core of the local school. We highlight the genesis of the 8–13 school, the reception of the idea in two schools and consequences of radical translation.

INTRODUKSJON

Translasjonsteori er et analytisk blikk som brukes av organisasjonsteoretikere for å forstå hvordan tidsriktige ideer om organisering sirkulerer og transformeres. Noen ganger innebærer translasjon at en organisasjon forsøker å kopiere eller reproducere en prototypisk idé (Røvik, 2007), mens det i andre tilfeller er slik at det gjennom oversettelsesprosessen skjer substansielle endringer i ideens innhold, selv om navnet på ideen forblir det samme (Sahlin og Wedlin 2008, Wæraas og Sataøen 2014). Når meningen i den oversatte versjonen avviker betydelig fra det prototypiske konseptet, kalles dette radikal translasjon.

Tema for dette kapitlet er radikal translasjon av en organiseringsidé som kalles 8–13-skolen. Idéen om den kombinerte ungdomsskole og videregående skole, 8–13-skolen, kom fram i forbindelse med forarbeidene til Kunnskapsløftet i 2006 (St.meld. 30 2003–2004). Idéen ble for første gang materialisert da Fyrstikkalleen skole (F21) i Gamle Oslo åpnet i 2010. Med utgangspunkt i data fra en komparativ casestudie av prototypen F21, altså Fyrstikkalleen skole i Gamle Oslo, og Stangenes 8–13-skole i Harstad som startet opp året etter, viser vi at det i Stangnes etableres oppslutning om en lokal nytolkning av kombinertskoleidéen som avviker betydelig fra prototypen F21. Legitimitet kan ikke tas for gitt når den oversatte versjonen er svært ulik originalen, og kapasiteten til å etablere oppslutning om en nytolkning blir derfor avgjørende i radikale translasjoner. Kapitlet kaster lys på opprinnelsen til 8–13-skolen som organiseringsidé, på mottakelsen av kombinertskolekonseptet de to skolene, og på den radikale oversettelsen som finner sted i Stangenes ett år etter prototypen F21 ble lansert i Oslo. De to spørsmålene vi i det følgende vil besvare, er:

1. Hvordan mottas kombinertskoleidéen i F21 og i Stangenes 8–13-skole?
2. Og hvordan skapes det legitimitet for substansiell variasjon fra prototypen?

Kapitlets teoretiske siktemål er å kombinere det immaterielle og det materielle aspektet ved organisering i analysen av oversettelsesprosessene som skjer ved de to skolene. Gjennom dette vil vi bidra til å tette et kunnskapshull som identifiseres i to nye gjennomganger av den translasjonsteoretiske litteraturen (Røvik 2016,

van Grinsven et al. 2016), som har oppstått fordi den symbolske og den materielle dimensjonen ved oversettelse i lang tid har blitt studert i isolasjon fra hverandre. Vi bruker Røvik og Jiayuan Lis begrep «baner» eller «spor» (trajectories) for å vise hvordan translasjon som finner sted lokalt, etablerer et sett av legitime tolkningsbaner som sin tur legger føringer på den materielle iverksettingen av idéen (Røvik og Jiayuan Li 2016). Som vi skal se, legges det slike «spor» eller «baner» tidlig i translasjonsprosessen både i F21 og i Stangenes 8–13-skole.

VEIVISERE TIL MOTTAKERSIDEN AV 8–13-SKOLEN SOM ORGANISERINGSIDÉ

Metaforer brukes som teoretiske ressurser i den translasjonsteoretiske litteraturen. Som andre idéer om organisering kan idéen om 8–13-skolen studeres med markedskommunikasjonens språklige bilder, fra sin «tilbudsside» og fra sin «overførings»- eller «mottakerside». Når tilbudssiden utforskes, rettes oppmerksomhet mot hvordan ideen har blitt til, mens vi på overførings- og mottakersiden undersøker om og hvordan den nye idéen konkretiseres og tas i bruk (Røvik 2007). Vi valgte å sette mottakersiden av 8–13-skolen som organiseringsidé i fokus og har derfor undersøkt hva som finnes i den translasjonsteoretiske litteraturen som kan være til hjelp med å sette denne siden av oversettelsesprosessen på begrep.

Flere forskjellige språklige bilder har blitt produsert for å vise hvordan et fenomen som skal utforskes, kan betraktes med et translasjonsteoretisk blikk. Reise-metaforen brukes ofte for å vise vei til den translasjonsteoretiske forståelsen av abstrakte idéer om organisering som adopteres på ulike måter i ulike kontekster. Czarniawska og Sevón, som introduserte denne tankefiguren, mente å se at det til enhver tid sirkulerer idéer om god organisering, og at når disse omreisende ideene slår seg ned på en ny plass, betyr det samtidig at noe nytt lages (Czarniawska og Sevón 2005:8). Fra denne metaforen følger en teoretisk forventning om at organiseringsideer aldri på en enkel måte kan kopieres, ettersom skifte av kontekst vil medføre at noe nytt blir til.

En annen hyppig sitert metafor som ble formulert for å løfte fram det spesielle ved radikale translasjoner, er «telefonleken» (Abrahamsson 2006: 521). Den svenske telefonleken blir av norske organisasjonsteoretikere omtalt som «hviskeleken». Hviskeleken er en barnelek rundt bordet som går ut på at én finner på hva som skal hviskes, og hvisker dette inn i øret på sidemannen. Deretter blir det hvisket videre til alle rundt bordet, for så å ende opp hos sistemann som må si det han hørte høyt. Ofte til stor fornøyelse for deltakerne fordi det som ble hvisket av førstemann, har forandret seg til noe helt annet underveis.

Både reisemetaforen og hviskelekmetaforen omhandler representasjonsaspektet ved oversettelse. De to språklige bildene kan hjelpe oss i vurderingen av om en mottakerorganisasjon er mer eller mindre tro mot den originale versjonen av en prototypisk organiseringsidé, men slike metaforer gir oss ingen ledetråder til hvordan den nytolkede idéen i praksis nedfeller seg i mottakerorganisasjonens lokale infrastruktur og handlinger. Høy grad av retorisk lojalitet til den originale ideen kan være et tegn på at ideen har nedfelt seg materielt i mottakerorganisasjonens rutiner og praksiser, men det trenger ikke være slik.

Fordi vi i translasjonsteoretiske studier har manglet begrep som kan brukes til å bygge bro mellom de immaterielle og de materielle aspektene ved oversettelse, foreslår Røvik (2016) metaforen «baner» eller «spor» (trajectories) for å konstruere et bindeledd mellom den symbolske oversettelsen av en organiseringsidé og det praktiske eller konkrete uttrykket ideen får når den innskrives i en lokal kontekst. Slike «spor» eller «baner» avgrensar repertoaret av mulige materielle konkretiseringer av en organiseringsidé, og gir de lokale infrastrukturene og handlingene legitimitet. Studier av radikale translasjoner kan tydeliggjøre slike «spor» eller «baner», ettersom handlinger og praksiser som følger av dem, ikke er selv-sagte. De praktiske tiltakene som følger av en radikalt oversatt organiseringsidé, kan tvert om virke overraskende, som i hviskeleken.

EN KOMPARATIV CASESTUDIE

Vi har ikke funnet tidligere forskning om norske skolars erfaring med 8–13-skolen som denne studien kan bygge på, derfor valgte vi å studere to skoler framfor en, slik at flere aspekt ved oversettelsen av denne idéen om organisering kunne komme fram (Ragin, 2011:17). At de to skolene viste seg å være så forskjellige i sin tolkning av kombinertskolekonseptet at de egnet seg for en komparativ case-undersøke av det organisasjonsteoretiske fenomenet radikal translasjon, var noe vi fant ut underveis. Klassen av fenomen vi oppdaget at vi ville bruke studiet av våre to kombinertskoler til å utforske, var «radikal oversettelse», altså et fenomen som er av translasjonsteoretisk interesse. For å kombinere det immaterielle og det materielle aspektet ved oversettelse i analysen trengte vi flere forskjellige typer data.

Vi startet ut med en tradisjonell forståelse av en casestudie som en intensivt kvalitativ undersøkelse av et lite antall enheter (Andersen 2013). Som Yin anbefaler for casestudier, satset vi på å undersøke et samtidfenomen i sin naturlige kontekst og at et mangfold av datakilder kunne brukes (Yin 2009). For å framskaffe kontekstuell bakgrunnsinformasjon om tilblivelsen av 8–13-skolen som organiseringsidé leste vi nasjonale og lokale skolepolitiske styringsdokument med rele-

vans for kombinertskolen, samt skolebruksplaner fra norske kommuner og fylkeskommuner som har utredet 8–13-skoler i sine kommuner (Hordaland Fylkeskommune 2013, Hordaland fylkeskommune 2015, Sogn og Fjordane fylkeskommune 2013, Lenvik kommune 2010, Lenvik kommune 2011, Harstad kommune 2011, Oslo kommune 2009). I tillegg viste det seg at vi trengte å orienterte oss i den skandinaviske forskningen om årsakene til frafall i skolen, ettersom en av målsettingene med 8–13-skolen var å redusere frafall. Som Bukve påpeker, er det ikke noe ved casestudiet som forhindrer bruk av kvantitative data (Bukve 2016). Tallmaterialet som inkluderes i denne studien er offentlig tilgjengelig på Udir.no og omhandler gjennomføringsgrad og frafall i de to skolene. Studieobjektet vårt hadde i utgangspunktet det til felles med andre casestudieobjekt at det mangler tydelige grenser, ettersom samtidskonteksten de to kombinertskolene inngår i, er så kompleks. Ambisjonen om komplett kontekstkunnskap må i casestudier som dette legges bort til fordel for en mer pragmatiske orientering der vi følger flere «tråder» for å finne ut mer om hva hele «veven» består av.

Den empiriske hovedundersøkelsen av de to skolene ble gjennomført som en feltstudie der lærere og skoleledere ble intervjuet. Oppholdet ved Stangenes skole i Harstad varte i fire dager og oppholdet ved F21, Fyrstikkalleen skole i Gamle Oslo, varte i en dag. Det ble gjort avtaler med rektorer, rådgivere og avdelingsledere på forhånd, og underveis ble det satt av god tid til å snakke med lærerne. Intervjuene var semistrukturerte og ble tatt opp på lydfiler og transkribert ordrett etter de to feltoppholdene. Kondenseringen av data ble gjort ved å kategorisere det informantene sa om hvert tema. Datamaterialet ble videre sortert for å finne mønstre, beslektede utsagn og ikke minst ulikheter.

For å studere de praktiske aspektene ved oversettelsesprosessen la vi i intervjuene spesiell vekt på å framskaffe informasjon om hvordan 8–13-organiseringsidéen i praksis nedfeller seg de to skolenes operative kjerne. Mens aktørenes narrativer ble brukt for å studere hvordan mennesker i organisasjoner aktivt gir mening til nye organisasjonsideer. Ved å oppholde seg i feltet, gjøre feltstudier, kan man innhente ulike stemmer som forteller om samme fenomen (Czarniawska 2008). Flyvbjerg underbygger et nært beslektet metodisk poeng med at narrativer gjør oss i stand til å fange opp motsetningene og kompleksiteten som finnes i det virkelige liv (Flyvbjerg 2006:228).

IDEEN OM 8–13-SKOLEN – HVOR KOMMER DEN FRA?

Idéen om 8–13-skolen har en sektorspesifikk opprinnelse, men den ble ikke hentet ut som en konkret praksis fra en bestemt skole i Norge før den ble iverksatt som et sosialt eksperiment med Fyrstikkalleen Skole i Gamle Oslo. Som prototype tje-

ner Fyrstikkalleen skole i Gamle Oslo som et referansepunkt for andre som har fått høre om kombinertskolen, og den mottar stadig henvendelser fra skoler andre steder i landet som ønsker å teste ut denne formen selv. Men 8–13-skolen har aldri fått status som en nasjonalt overordnet idé omorganisering i det norske skoleverket som er basert på at ungdomsskolen skilles fra videregående skole.

Tanken om at overgangen mellom ungdomsskolen og den videregående skole kan og bør bygges ned, oppstod i 2001 i forbindelse med forarbeidene til innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Ett av problemene oppmykingen mellom ungdomsskolen og videregående skole ble tenkt som en mulig løsning på, var at norske elever viste seg å score dårlige på PISA-undersøkelsene som vi i 2000 for første gang deltok i, og som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. «PISA-undersøkelsen sendte et sjokk gjennom oss», som Kristin Clemet, tidligere kunnskapsminister i Norge uttalte til NRK i 2010. Resultatene fra PISA-undersøkelsen som gjøres offentlig og sammenliknes på tvers av land, har fortsatt å vise nedslående resultat for den norske skolen sammenliknet med skoler i andre OECD-land. Og i likhet med utdanningssystemet i hele EU-området har også vi mange elever som faller ut av videregående skole. Frafallet regnes i den nye utdanningsøkonomien ikke bare som et individuelt problem for de elevene det gjelder, men også som et betydelig samfunnsøkonomisk problem.

Idéen om å gjøre overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole mer fleksibel kan spores tilbake til et offentlig utvalg ledet av Astrid Søgne, det såkalte Kvalitetsutvalget, som fikk i oppdrag å gjøre en helhetlig vurdering av innhold, kvalitet og organisering av grunnpoplæringen i Norge. Søgne-utvalget leverte en delmelding i 2002, med tittelen «Førsteklasses fra første klasse» (NOU 2002: 10), som løftet fram verdien av kontinuitet i grunnpoplæringen. Året etter leverte utvalget den endelige Kvalitetsmeldingen «I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnpoplæring for alle» (NOU 2003:16), der utvalget i innledningen skriver følgende om sitt mandat:

Utvalget legger til grunn at grunnskole og videregående opplæring skal ses som en samlet grunnpoplæring og i et livslangt læringsperspektiv. Dette er også et ambisiøst mål. Det innebærer videre at grenser og overganger foreslås bygget ned både mellom utdanningsnivåer og forvaltningsnivåer for å styrke kvalitet og kontinuitet i grunnpoplæringen (NOU 2003:16, s 12).

St.meld nr. 30 (2003–2004), ‘Kultur for læring’, som bygger på Kvalitetsmeldingen som kom året før, legger også vekt på å styrke sammenhengen i grunnpoplæringen: «Høringsuttalelsene gir bred støtte til fleksible overganger og til en bedre sammen-

heng mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring» (St. meld. nr. 30 (2003–2004), s. 63).

Å slå sammen ungdomsskolen og videregående skole til en ny seksårig kombinertskole ble aldri foreslått eller vedtatt nasjonalt, men den adresserte seg fra starten av direkte til to store skolepolitiske problemområder. Antakelsen kombinertskoleidéen bygget på, var at organiseringsformen i det norske skolesystemet har noe å si for elevenes kunnskapsnivå og for frafallsprosenten. Med den nye 8–13-skolemodellen skulle frafallsprosenten senkes og kunnskapsnivået blant elevene heves.

KUNNSKAPSSTATUS – HVA VET VI OM 8–13-SKOLER?

De offentlige dokumentene om kombinertskoler som finnes i Norge, er planer som sier noe om hvilke organisasjonsformer det i framtidens skole satses på. Oslo skriver i sin plan for skolebruk for 2014–2024 at det i framtiden skal satses på kombinerte skoler generelt – og spesielt på en ny akademisk skole i samarbeid med Universitetet i Oslo. Prosjektet er tenkt som en sammenslåing av studiespesialiserende fra Fagerborg, Berg og International Baccalaureate (IB). Ifølge skolebruksplanen skal skolen ha 540 elevplasser på videregående og 270 elevplasser på en byomfattende ungdomsskole. Det blir i samme langsiktige skolebruksplan vurdert å utvide International Baccalaureate (IB) med et tilbud for ungdomsskoleelever og inngåelse av et samarbeid med den tyske skolen. Oslo har det til felles med de andre universitetsbyene i Norge at planene for skolebruk er orientert mot de internasjonale omgivelsene. Oslo ser til forbilder fra Tyskland, Østerrike og Nederland for å konkretisere ideen om 8–13-skolen.

8–13-modellen finnes i flere varianter i landets skolebruksplaner, men på skolereformscenen i Norge er det kun Fyrstikkalleen skole i Gamle Oslo som har status som fullverdig 8–13-skole med felles administrasjon og lærere som underviser på tvers av trinn. Skolebruksplaner som inkluderer idéen om kombinertskolen i landet for øvrig, orienterer seg mot Fyrstikkalleen skole som et forbilde og en referanse i de nasjonale omgivelsene. Stangenes skole i Harstad kommune i Troms fylke viser til Fyrstikkalleen som prototypen på 8–13-skolen og har på enkelte områder samordnet en ungdomsskole og en videregående skole. Lensvik kommune i samme fylke har utarbeidet mulighetsplan for en 8–13-skole i forbindelse med bygging av en ny ungdomsskole.¹

1. Videre fikk Holmestrand videregående skole som ble rehabilitert i 2011 samtidig et fellesanlegg med kantine, idrettshall og bibliotek med ungdomsskoleelevene i Holmestrand, mens administrasjonen av de to skoleslagene, som er organisert under fylket og kommunen, fremdeles er adskilt. Også i Hordaland fylkeskommune ble det i 2015 vedtatt at Steinsmyrane i Arna og Mastervikane i Austrheim, i forbindelse med rehabilitering av skolebygg, skulle bli 8–13-skoler.

Til forskjell fra Oslo som både er et fylke og en kommune, er det i landet for øvrig slik at ungdomsskolen er organisert under kommunen og videregående skole under fylket.

At 8–13 idéen er synlig på den norske skolereformscenen, og at det finnes flere kommuner og fylker i landet som har planer om å satse på denne organiseringsmodellen i framtiden, kan leses ut av skolebruksplaner.

På de to skolepolitiske problemstillingene kombinertskolen var tenkt som en mulig løsning på, finnes det imidlertid forskningsbasert kunnskap. Gjennomføringsgraden i videregående skole brukes for å gi et bilde av effektiviteten til utdanningssystemet. Andelen som fullfører og består videregående opplæring i løpet av fem år, har i Norge ligget stabilt mellom 71 og 74 prosent av elevene som begynte i videregående opplæring i 1998 (1998-kullet), til elevene som begynte i 2005 (2005-kullet). For elever som begynner på studieforberedende utdanningsprogram, er andelen som fullfører og består mellom 82 og 84 prosent, mens elever som begynner på yrkesfaglege program, har en gjennomføringsgrad på 60–62 prosent (Statistisk sentralbyrå 2013).

Den enkeltvariabelen som står fram som den viktigste for å forklare frafall i videregående skole, er elevenes gjennomsnittskarakterer ved slutten av obligatorisk skolegang, altså elevene sine tidligere skoleprestasjoner. Karakterer er sterkt påvirket av elevenes bakgrunn, bl.a. kjønn, minoritetsspråklighet, foreldrene sin utdanning og arbeidsmarkedstilknytning samt kulturell kapital. Gode karakterer fra grunnskolen er også et mål på skolefaglige ferdigheter. De som har gode karakterer fra ungdomsskolen, vil yte bedre på videregående skole enn de som har dårlige karakterer. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at 22 elever med mindre enn 25 poeng fra grunnskolen hadde en gjennomstrømming på 13 prosent. Blant elever med 55 grunnskolepoeng eller mer fullførte 99 av 100 (Statistisk sentralbyrå 2014).

I Norge har Markussen mfl. (2010) dokumentert at skolen fremdeles reproducerer sosial ulikhet. Det finnes store forskjeller i frafallsprosenten mellom studieretninger, regioner og elever med ulike sosioøkonomiske karakteristika. Ifølge Markussen (2010) er det bare Norge og Island som har gjennomført omfattende, representative, kvantitative og longitudinelle studier av frafall som kombinerer ulike typer data. Både norsk og islandsk forskning viser at forklaringene på hvorfor unge velger å bryte videregående opplæring er både individuelle, institusjonelle og kontekstuelle. Frafall i videregående skole kan ses som sluttpunktet på en prosess som har startet tidlig i de unges liv (Markussen 2010).

TO KOMBINERTSKOLER

Fyrstikkalleen skole, også kalt F21, hører til Oslo fylkeskommune, mens Stangenes 8–13-skole ligger i Harstad kommune i Troms fylke. F21 er en stor skole med plass til 930 elever, mens Stangenes skole er liten og har plass til 60 elever. Begge har som mål å redusere frafall i grunntutdanningen, men de har forskjellige måter å gjøre dette på. F21 i Gamle Oslo ligger i et multikulturelt område og betydningen av at ungdomsskoleelevene finner ut hva som er riktige valg for dem å ta når de starter på videregående skole, ble ansett som viktig, mens det ved Stangenes 8–13-skole ble bestemt at skolen skulle ha en praktisk profil for å forebygge arbeidsledighet blant ungdom i Harstad kommune. Det eksisterte ingen 8–13-skole i Norge før F21 ble åpnet i 2010, derfor er denne skolen en «prototype». Stangenes 8–13-skole er en «tidlig imitator» som følger på i 2011.

TABELL 12A, TO KOMBINERTSKOLER VED OPPSTART

| | Fyrstikkalleen skole F21 | Stangenes 8–13-skole |
|--|---|--|
| Geografisk plassering | Oslo fylkeskommune | Harstad kommune i Troms |
| Størrelse | 930 elever | 60 elever |
| Åpningsår | 2010 | 2011 |
| Målsetting | Redusere frafall ved å gjøre ungdomsskoleelevenes valg i overgangen til videregående skole mer informerte | Redusere frafall og bidra til at lokalsamfunnet som helhet forebygger ungdomsarbeidsledighet |
| Kobling til nasjonale styringsdokument | Åpning av skolen markerer samtidig åpning av 'Ny Giv' – en nasjonal satsing mot frafall i grunntopplæringen | Skolen kobler seg selv til 'Ny Giv' og startårets nyeste styringsdokument i 2011, 'Motivasjon–Mestring– Mulighet' |
| Profil | Akademisk, multikulturell, kreativ, teknisk oppdatert. | Praktisk, setter sosial kompetanse høyt |
| Teknisk kjerne | Lærerne underviser på både ungdomsskoletrinnet og videregående trinnet i kombinertskolen | Ser til F21, men distanserer seg samtidig fra starten: 'Vi skulle noe helt annet'. Undervisning kun på ungdomstrinnet, men bruker ressurser fra Stangenes vgs. |

FYRSTIKKALLEEN SKOLE, F21, I GAMLE OSLO

Åpningen av den første fullskala 8–13-skolen i Norge i 2010, Fyrstikkalleen skole på Helsfyr i Gamle Oslo, fikk stor oppmerksomhet fra nasjonale politikere og media. Det var daværende statsminister Jens Stoltenberg, daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen og Oslos ordfører Fabian Stang som stod for innvielsen av skolen. I åpningstalene løftet de alle tre fram betydningen av et sammenhengende opplæringsløp. Kunnskapsministeren brukte samtidig anledningen til å annonsere det nasjonale prosjektet *Ny Giv* (Regjeringen 2010), en satsing som skulle styrke gjennomføringsgraden i landets videregående skoler. *Ny Giv* hadde, i likhet med Fyrstikkalleen skole, som mål å redusere frafall i videregående skole ved å: «*Legge til rette for overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring*».

Da Jens Stoltenberg under innvielsen ble spurt om hvilke resultat han trodde skolen skulle oppnå, svarte han følgende:

Det at man får mer sammenheng mellom ungdomsskolen og videregående skole er bra, fordi man kan bruke lærerne på en bedre måte. Men ikke minst fordi mange i ungdomsskolen kan få bedre kunnskap om hva det innebærer å gå på videregående skole og forstå mer om de ulike mulighetene de har. En av de viktigste årsakene til at mange ikke gjennomfører videregående, er at de velger feil (Nilssen, 2012).

Fyrstikkalleen skole skulle fra starten av være en fullskala 8–13-skole i den forstand at ungdomsskolen og videregående skole ble samlokalisert, og at lærerne underviste fra 8. til 13. trinn. Skolen har delvis gjenbrukt og integrert den opprinnelige bygningsmassen fra Nitedal fyrstikkfabrikk. Den nye skolen i Gamle Oslo erstattet Hovin ungdomsskole, Bredtvedt videregående skole og Sogn videregående skoles media- og kommunikasjonslinje. Oslo kommune skiller seg fra andre norske kommuner ved at den både er en kommune og et fylke. Bystyret er Oslos øverste politiske organ. Det er én etat, Utdanningsetaten i Oslo, som har ansvar for ungdomsskolen som i utgangspunktet er et kommunalt ansvar, og videregående skole som er et fylkeskommunalt ansvar.

I intervjuene fortalte lærerne ved Fyrstikkalleen skole at oppstarten i 2010 var kaotisk. Assisterende rektor som ble ansatt i 2012, ett år etter at den første ledelsen hadde forlatt skolen, bekrefter at lærerne måtte trække veien selv. Organisasjonen tok hånd om driften selv, uten ledelse. Lærerne opplevde starten som alt annet enn sammenhengende. De begynte uten romplaner og uten administrative system som snakket sammen. Om forholdene under oppstarten sier lærer A følgende:

Det var veldig store vyer. Og så opplevde vi jo det når vi kom her i august 2010, at det var ganske kaotisk. At ting ikke var på plass. Og at vi hadde store utfordringer med å få systemene til å snakke sammen. På grunnskolen og videregående så var det forskjellige datasystem, for eksempel. De hadde nok ikke helt tatt høyde for at det ikke var så lett å bare flette det sammen, så det skapte en del kaos i starten. Og en annen ting var at de aller, aller fleste i ledelsen hadde erfaring fra grunnskolen og ikke videregående. Så det var nok en del av de videregående områdene som ble litt oversett. Så det var kaotisk. Så egentlig fra å starte med masse vyer så endte en opp med å trække veien selv.

Lærer B sier dette om oppstarten og det den har gjort med lærerkollegiet:

Vi har jo hatt en turbulent oppstart på denne skolen med mye lederskifte de første to–tre årene. Vi har blitt vant med å klare oss på en måte selv, vi lærerne her. Vi kan finne ut av ting selv. For det er ikke mange som har så veldig gode svar. Så det har vært lite støtte og lite rammer og lite klarføring. Det er noe som har knyttet oss veldig sammen også. At vi har måttet finne ut av ting på egen hånd.

Da den nye ledelsen var på plass i 2012, måtte det tas grep for å snu underskudd til overskudd. Flere ansatte ble sagt opp og enkelte sluttet på eget initiativ. Lærerne som er igjen, har vært ansatt fra starten av, organisasjonen har ‘satt seg’ og ledelsen er stabil. Rektor har ansvar for videregående skole og assisterende rektor har ansvar for ungdomsskolen. Begge rektorene er imidlertid overrasket over at de blir latt være så ‘enormt i fred’ av politikerne i Oslo, som i starten var så forhåpningsfulle for at sammenhengende studieløp skulle resultere i redusert frafall i videregående skole. Den eneste rapporteringen av resultat som etterspørres, er i kvalitetssystemet, Apex, som er i bruk av Utdanningsetaten i Oslo. Det som skiller Fyrstikkalleen skole administrativt fra andre skoler i Oslo, er at den må rapportere både på ungdomstrinnet og på videregående trinnet. Assisterende rektor skildrer dette slik:

Systemet (Apex) er ikke tilrettelagt for 8–13, det vil si at vi har to område-direktører, vi rapporterer alt to ganger ... GSI-rapporterer alt som er, vi må gjøre to ganger. Så administrativt er dette en vanskelig skole å drive.

Assisterende rektor forteller videre at det stort sett er kommuner som tar kontakt med skolen fordi den er kjent som landets forbilde og pioner som 8–13-skole og at politikerne i Oslo ikke er så interessert i driften av skolen lenger:

Politikerne i Oslo er ikke så veldig interessert i oss, på en måte. De har vært på besøk her, og fant at de synes det var spennende, men 8–13-konseptet, det blir ikke forsket på det, så det er sånn at ‘de er her, så nå får de på en måte klare seg’.

Også lærerne oppfattet det slik at politikerne i Oslo viste liten interesse for skolens resultater og drift. Lærer A uttrykker dette på følgende måte:

(...) etaten er veldig på der, men politikere blir på en måte et ledd over som ikke er så synlig for oss, utenom når de uttaler seg mer generelt i media. Og da gjelder det ikke bare vår skole sånn direkte ... Vi vet at vi blir ivarettatt av etaten vår. Så ingen politikere kan komme her og gjøre noe. Det vil stå en hel mur av etatsfolk foran oss som vil ta imot alt som kommer politisk, oversette det, og sende oversettelsen til oss.

Fyrstikkalleen skole har høyere grad av gjennomføring på videregående enn landsgjennomsnittet, men det er en liten andel av elevene fra ungdomsskolen som fortsetter til videregående på denne 8–13-skolen, ettersom snittkarakteren som trengs for å komme inn på F21, er høy. I 2013–2014 var snittet 42, 70 (vilbli.no), og assisterende rektor forteller at det i 2012 bare var seks elever fra Fyrstikkalleen som begynte på videregående på samme skole, mens tallet for 2014 er litt bedre – da var det tolv elever fra F21 som hadde gode nok karakterer til å fortsette på samme skole i videregående. Assisterende rektors hjertesukk over misforholdet mellom idealer og realiteter i denne skoletypen som var ment å bygge bro over ungdomsskoletrinnet og videregående skole, var følgende: «Mange hadde jo ikke karakterer til å komme inn. De er ikke flinke nok. Og da går den litt bort. Hensikten.»

Lærerne som ble intervjuet, støtter dette synspunktet fra ledelsen. Lærer C mente at omverden, ikke etterspør eller forventer mer av F21 enn fra andre skoler i Oslo. Heller ikke media. Hun poengterer likevel at skoleledelsen er veldig nøye med hvilke typer saker media lager om skolen.

(...) det er noe styrt. Omdømmebygging er alt. Så det (omdømmet) styrer vi nok også i stor grad. Et eksempel er i forbindelse med åpen dag, rett før søking, da vil de ikke ha så mye i avisen. Akkurat da skal vi ikke være en ungdomsskole. Da er det videregående elever vi skal ha, og vi tror ikke det er så attraktivt å ha ungdomsskole i samme hus, så da toner vi det litt ned.

Utsagnet fra lærer C viser at det er hard konkurranse om elevene i videregående skole i Oslo kommune. Skolene må profilere seg for å trekke til seg de beste elevene. Lærer C mener at det er rekruttering av de flinkeste elevene som gir de beste gjennomføringsstatistikken for videregående skoler, og at det ikke er ungdomsskoleelever som tiltrekker seg elever i aldersgruppen 16–19 år, men rykte om flinke lærere og nye skolebygg. Skolen bruker ifølge lærerne en del penger på PR, men ikke på å profilere for kommende videregående elever at Fyrstikkalleen 8–13-skole også er en ungdomsskole.

Tall fra Skoleporten for 2013 viser bare gjennomføring på fylkesnivå, ikke på skolenivå. Man kan likevel finne frem til tall på andel elever som har sluttet i løpet av skoleåret. Skoleåret 2013–2014 var det totalt på Vg1–Vg3 1,6 % av elevene ved Fyrstikkalleen skole som sluttet i løpet av skoleåret. Dette er svært lave tall sammenlignet med Oslo kommune totalt, som lå på 3,9 samme år. Det nasjonale tallet skoleåret 2013–2014 lå til sammenligning på 4,6.

STANGENES 8–13-SKOLE I HARSTAD

Stangenes 8–13-skole i Harstad kommune ble etablert i 2011. Den er en ungdomsskole som har én klasse på hvert trinn fra 8. til 10. klasse, med plass til 20 elever. Maksimalt elevtall ved skolen er 60 elever. Da Harstad kommune vedtok å etablere Stangenes 8–13-skole 26. mai 2011, ble formålet med skolen formulert slik:

«Målet med Stangenes 8–13 er å etablere et undervisningstilbud til ungdom i ungdomsskole og videregående skole slik at man reduserer frafallet av elever i skolen, gjør ungdomsskolen mer praktisk og utnytter utstyr og kompetanse på tvers av skoleslagene. Satsingsområdene vil i tillegg til en praktisk tilnærming til kunnskap for læring være grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse, godt læringsmiljø (...)» (Harstad kommune 2011).

Harstad kommune knytter seg i vedtaksdokumentene for opprettelsen av Stangenes 8–13-skole til det nasjonale prosjektet 'Ny Giv' og la samtidig spesiell vekt på budskapet i regjeringens styringsdokument fra 2011, Motivasjon–Mestring–Mulighet, da de for den nye ungdomsskolen la inn kompetansemål fra videregående skole og vedtok at verksteder, metoder og lærekrefter fra videregående skole skulle kunne brukes for å gjøre undervisningen mer konkret og relevant for elever som har «større interesse for og et større faglig utbytte av praktisk opplæring», slik det formuleres i Meld. St. 22 (2010–2011).

Rektor ved Stangenes 8–13-skole forteller at det var etter det de fikk nyss om Fyrstikkalleen skole i Oslo, de fikk idéen om å etablere et samarbeid med Stangenes videregående skole. Til forskjell fra Stangenes 8–13, som er en liten skole med 60 elever, er Stangenes videregående skole stor, med 560 elever. Først var tanken at ungdomsskolen kunne ha elever fra 11–13-trinnet på videregående, slik at de flinkeste elevene på ungdomsskolen kunne gis muligheter på videregående, men hensikten med 8–13-skolen i Stangenes ble en helt annen:

Det var veldig «in» i fylket en periode med 8–13-tankegangen. Og skolene som dukket opp var mer sånn at grunnskoleelever kunne ta fag fra videregående. Det var for flinke elever i grunnskolen. Men vi skulle noe helt annet.

Stangenes 8–13-skole i Harstad skulle ikke ha en akademisk orientering, den skulle ikke være for de flinke elevene, men for elever som kunne stå i fare for å falle ut av skole og arbeidsliv.

Assisterende rådmann i Harstad kommune forteller at kombinertskolens idé ble til i en arbeidsgruppe som bestod av politikere, administrativt personell, fagorganisasjoner og foreldrerepresentanter som var bekymret for at grunnutdanningen i Norge har blitt mer teoretisk orientert og at 12–13 % av ungdommen i Harstad mellom 16 og 26 år stod utenfor både skole og arbeidsliv. Han formulerte tanken bak politikernes vedtak om å gjøre Stangenes ungdomsskole til en 8–13-skole slik:

(...) politikerne mente at det var viktig for oss å etablere en skole som var mer tilrettelagt for de elevene som hadde mer i hendene enn i hodet i første omgang ... at det gikk an å tenke at læringen begynner med det praktiske og går over til det teoretiske.

Hva det vil si å drive en praksisnær 8–13-utdanning, ga ikke seg selv, og rådgiveren ved skolen forteller at starten av preget var prøving og feiling:

Det er ingen som har gitt oss noe innhold. Det har vi funnet sjøl. Så da blir det litt knall og fall i starten, og så finner vi veien etter hvert. For et sånt åpent oppdrag: «Vær praktisk, gjør hva du vil», det høres jo veldig flott ut, men det er kjempevanskelig ... vi brukte to år på å definere «praktisk». Hva er det for noe? Det vi tenkte var praktisk, det syntes ikke elevene var praktisk.

Rektor på Stangenes 8–13-skole ser det slik at tanken om at de skulle gi et tilbud til elever på videregående skole, var en visjon i starten, men som forsvant under-

veis. Og på den videregående skolen i Stangenes som er betydelig større med over 500 elever, forteller rektor at samarbeidet med 8–13-skolen for dem først og fremst er å betrakte som en tjeneste de yter til ungdomsskolen. Rektor ved den videregående skolen peker på at hensikten med kombinertskolen, slik den opprinnelig ble formulert av Harstad kommune, ikke er realisert:

Vi har jo snakket noen ganger ... at når det nå først heter Stangenes 8–13 og vi jo er her, burde vi ha en annen relasjon? ... Det er klart at hvis en leser papirene fra kommunen den gangen de ble opprettet, så ligger det jo, slik jeg leser det, noe annet til grunn ... For oss er dette nå egentlig mest en sånn tjeneste som vi leverer.

Stangenes videregående skole har ikke sendt sine elever til kombinertskolen. I samtale med skoleledelsen ved Stangenes videregående kom det fram en del bekymringer knyttet til hvordan elevgruppen ved Stangenes 8–13 blir oppfattet av resten av kommunen. De fortalte om foreldre som har kontaktet PPT for å høre om skolen er spesielt tilrettelagt for elever som trenger spesialundervisning. Omdømmeproblematikken til Harstad 8–13-skolen ble ytterligere forsterket av at den delen av finansieringen av skolen ble gjort ved å trekke inn midlene til spesialundervisningen fra de andre skolene i Harstad kommune. En annen grunn til at skolen kan assosiere den til spesialskoler, er at lærertettheten er høy sammenliknet med landsgjennomsnittet. I 2014 skriver Stangenes 8–13-skole på sin hjemmeside at det til sine 60 elever har 16 lærere, fire assistenter, rektor, avdelingsleder og konsulent.

Rektor ved Stangenes 8–13-skole er oppmerksom på omdømmeproblematikken og forteller at dette er noe skolen strever med:

(...) det er noe vi strever med. Altså, noen forteller gode historier om oss og sprer i sin krets, så har vi andre som har den fordømmen at vi er en spesialskole. Og dermed vegrer de seg for å søke hit. Så det er et helt reelt problem for oss. Å gjøre noe med det jobber vi med. Dette skoleåret har vi ikke vært så flinke med å få ... vi har bare hatt to presseopplag dette året. Det er litt lite.

Assisterende rådmann er bekymret for søkningen til skolen og ser dette i sammenheng med dens omdømme:

I fjor hadde vi nesten 30 (søkere) ... og vi måtte være knallharde med hvem som skulle få plass der ... nå er det altså ned mot 20.

TABELL 12B, ERFARINGER PÅ MOTTAKERSIDEN AV KOMBINERTSKOLEN SOM ORGANISERINGSIDÉ

| | Fyrstikkalleen skole F21 | Stangenes 8–13-skole |
|---|--|--|
| Oppstart | Kaotisk – 'systemer som ikke snakker sammen', ledelsen og mange ansatte forsvinner. | Prøving og feiling for å finne ut hva det konkret vil si at skolen skal ha en praktisk orientering. |
| Hvor lag tid tok det før organiseringssiden 'satt seg'? | 2–3 år | 2 år |
| Hvem iværksatte organiseringssiden? | Lærerne 'gikk veien opp selv' uten ledelse de første årene. | Lærerne og skoleledelsen: 'Det er ingen som har gitt oss et innhold. Det har vi funnet sjøl'. |
| Overordnet skolepolitisk legitimeringsstrategi | Skolepolitikkerne er 'de', F21 er lojale iværksettere og utvikler ikke noen egen skolepolitisk strategi. Nasjonale og lokale politikere viste stor interesse ved åpningen, men liten eller ingen interesse etterpå. Frykt for landets skolepolitikere og for fremtidige reformer, skoleadministrasjonen i Oslo oppfattes som buffert mot nye reformer fra politikernes side. | Skolepolitikkerne er 'vi'. Skolens praktiske orientering og satsing på ungdomsskole elever i «8–13-skolen» ble til som et resultat av en lokalt forhandlet enighet mellom en bred koalisjon av aktører. Lokalpolitikere, lokal skoleledelse og administrasjon, fagforeningsorganisasjoner og foreldrerepresentanter. |
| Lokal legitimering | Omdømmekommunikasjon anses som viktig. Utad håndtere dobbelthet i en egalitær og elitistisk profil. Nedtoner i mediene at skolen også er en ungdomsskole i perioden når de beste elevene fra alle ungdomsskolene skal konkurrere om plassene på F21 videregående. | Omdømmekommunikasjon anses som viktig. Utad håndtere dobbelthet i at skolen retter seg mot elever med spesielle behov, samtidig som den retter seg mot alle. Nedtone at skolen mottar ressurser fra kommunens øremerkede midler til spesialundervisning. Vil ikke ha rykte som spesialskole. |
| Operativ legitimering | Ja, men nei. Lærerne underviser på begge trinn, men det er ikke sømløs overgang for elever mellom ungdomsskoletrinnet og videregående skoletrinnet. Opptaket til de siste tre årene på F21 er karakterbasert. De fleste elevene som starter på F21, har ikke gode nok karakterer til å hevde seg i konkurransen og skifter skole på videregående trinnet. | Nei, men ja. Rekrutterer ikke elever fra videregående. Er i praksis en ungdomsskole som er mottaker av utstyr og kompetanse fra stedets videregående skole. Men den overordnede skolepolitiske strategien etablerer spor eller baner som legitimerer satsing på ungdomsskoletrinnet alene. |
| Gjennomstrømming | God gjennomstrømming av elever ved F21 vgs. | Ikke offentlig tilgjengelige tall. Gjennomstrømming betegnes kun på videregående trinnet. |

Gjennomføringstall for Stangenes 8–13-skole i Harstad er ikke offentlig tilgjengelig. Men for Troms fylke, som administrerer de videregående skolene er tallene positive ettersom andelen som fullfører og består videregående økt, på samme måte som i landet for øvrig. Nasjonalt ligger likevel Troms bak skjema for å nå målet om 75 prosent gjennomføring. Dersom man tar høyde for antall grunnskolepoeng elevene har med seg inn i videregående opplæring, er det like stor andel som fullfører og består blant elever i yrkesfaglige utdanningsprogram, som blant elever i studieforbereende utdanningsprogram.

DISKUSJON

Vår hensikt med denne studien var å gjennomføre en integrert analyse av den immaterielle og den materielle dimensjonen ved oversettelse for å belyse fenomenet radikal translasjon gjennom en komparativ caseundersøkelse av Fyrstikkalleen 8–13-skole i Gamle Oslo og Stangenes 8–13-skole i Harstad. Over tid har det oppstått en splittelse i den translasjonsteoretiske litteraturen mellom studier som tar sikte på å undersøke den symbolske siden ved oversettelse og studier som setter den praktiske iverksettingen av ideer i fokus, derfor etterlyses studier som bygger bro ved å utforske hvordan nytolkede eller «gjendiktete» ideer bakes inn i mottakerorganisasjonens infrastruktur og handlinger.

Vi har vært spesielt interessert i å forstå mekanismene som legitimerer den radikale oversettelsen i Stangenes' versjon av kombinertskolekonseptet ettersom den avviker betydelig fra prototypen F21. Navnet på organiseringsidéen skolene har tatt til seg, er det samme, men i de to organisasjonenes operative kjerne der den konkrete implementeringen av ideen finner sted, finner vi substansiell variasjon. Som autorisert «prototype» har Fyrstikkalleen fra den ble åpnet i 2010, fungert som referansemødel for alle kombinertskoler i Norge. I prototypen F21 innebærer det å omtale seg selv som en 8–13-skole at lærerne underviser både på ungdomstrinnet og videregående trinnet og at elevene i prinsippet kan gjennomføre de siste fem årene av grunnutdanningen sin på samme skole. Administrativt hører F21 til én etat, Utdanningsetaten i Oslo, som har ansvar for ungdomsskolen som i utgangspunktet er et kommunalt ansvar, og den videregående skolen som er et fylkeskommunalt ansvar. Den operative kjernen i F21 er således organisert i tråd med de opprinnelige skolepolitiske hensiktene med denne organiseringsidéen.

Hva det betyr at Stangenes 8–13-skole kaller seg en 8–13-skole er mindre innlysende, ettersom den er en ungdomsskole. På sin reise fra Oslo til Harstad kan det i utgangspunktet se ut til at hviskelekeeffekten har slått til. Hviskelekemetaforen er imidlertid bare delvis opplysende for vårt eksempel, ettersom vi med denne tanke-

figuren tar for gitt at alle deltakerne i leken ønsker å gjenta det som opprinnelig ble sagt. Vår analyse viser at ikke dette var tilfelle i Stangenes, som hadde hørt mye snakk om F21 i Oslo, men som fra starten av «ville noe helt annet». Det kan se ut til at lyttingen etter hva som hviskes fra Oslo, har vær mindre intens enn oppmerksomheten som ble rettet mot å skape en lokal variant av kombinertskolekonseptet.

Den lokale «gjendiktningen» av 8–13-skolen i Stangenes forankres på det overordnede strategiske legitimeringsnivået i regjeringens styringsdokument fra 2011, Motivasjon–Mestring–Mulighet. Det er denne tidlige legitimeringen på et overordnet strategisk nivå som etablerer ‘trajectories’ – altså «tolkningsbaner» eller «tolkningsspor», som følges opp både i skolens omdømmekommunikasjon og i skolens operativt kjerne. Når vi med Røvik og Jiayuan Li (2016) skal teoretisere om den komplekse forbindelsen mellom den immaterielle og den materielle dimensjonen ved oversettelse, antar vi at den lokale, radikale translasjonen av kombinertskoleideen etablerer mulige stier eller baner som gjør lokale aktører oppmerksomme på visse handlinger og materialiserte versjoner som ønskelige, mens andre oppfattes som blokkerte eller uønskede. Lojalt mot regjeringens styringsdokument fra 2011, Motivasjon–Mestring–Mulighet, ble det for Stangenes 8–13-skole på det operative nivået lagt inn kompetansemål fra videregående skole samt bestemmelser om at verksteder, metoder og lærekrefter fra videregående skole ble brukt for å gjøre undervisningen mer konkret og relevant for elever som har ‘større interesse for og et større faglig utbytte av praktisk opplæring’, slik det formuleres i Meld. St. 22 (2010–2011). At det hvert år gis ut nye skolepolitiske styringsdokument fra regjeringen, åpnet opp et mulighetsvindu for radikal oversettelse av kombinertskolekonseptet som en sterk koalisjon av lokalpolitikere, skoleledelse, skoleadministrasjon og foreldre i Harstad, som «ville noe helt annet», oppdaget og benyttet seg av.

Å kopiere Oslos kombinertskoleideen var i utgangspunktet uønsket, mens den radikale nytolkningen av kombinertskoleidé etter hvert fikk bred oppslutning lokalt. Lærerne beretter om at de lojalt har prøvd seg fram i to år for å finne ut hvordan de kunne realisere målsettingen om å gjøre undervisningen mer praktisk, kommunen følger lojalt etter ved å stille alle sine spesialundervisningsmidler til disposisjon, på samme måte som den videregående skolen i Stangenes stiller sine lærere og sitt utstyr til disposisjon for 8–13-skolen. Den lokale «gjendiktningen» av 8–13-skolen i Stangenes adresserer seg samtidig til den opprinnelige kombinertskolens problemforståelse, som var å redusere frafall fra grunntidningen i Norge. I Stangenes 8–13-skole er det elevene med praktiske og yrkesfaglige interesser som ifølge skolestatistikken for Norge står i størst fare for å falle ut av skolesystemet når de etter ungdomsskolen kommer på videregående, det satses på. Om denne satsingen reduserer frafall og styrker elevenes skolerestulater, er usik-

kert. Men for å forankre sin nytolkning i vitenskapsbaserte innsikter kan Stangenes 8–13-skole støtte seg til både norsk og islandsk forskning som viser at forklaringene på hvorfor unge velger å bryte videregående opplæring, er sammensatt av både individuelle, institusjonelle og kontekstuelle faktorer. Frafall i videregående skole kan ses som sluttpunktet på en prosess som har startet tidlig i de unges liv (Markussen, 2010). Å starte i forkant, før videregående skole, er en praktisk implikasjon som harmonerer med funn fra de islandske og norske studiene.

Om vi tilsvarende skal vurdere om F21 fungerer etter hensiktene, finner vi også her avvik fra den opprinnelige skolepolitiske ambisjonen med kombinertskoleideen, som var å gjøre overgangene mellom ungdomsskoletrinnet og videregående skoletrinnet lettere for elevene. I praksis viser F21 seg i liten grad å realisere dette aspektet ved kombinertskolens hensikt ettersom opptaket til videregående skoler i Norge er karakterbestemt, og de elevene som rekrutteres lokalt til ungdomsskoletrinnet på F21, i regelen ikke når opp i konkurransen om videregående plassene. Men dette avviket kan ikke spores av noen egen «utro» skolepolitisk agenda lokalt i F21. I Fyrstikkalleen skole begrunnes dette avviket fra idealet med at inntaket til videregående trinnene for F21, som for andre videregående skoler i Norge, er basert på konkurranse. Konkurransen om plassene er hard, og skolen har gode tall for gjennomføring. At denne veien til måloppnåelse fungerer, finnes det dokumentasjon på. Tall om frafall i videregående skole har vist at karakterene fra ungdomsskolen er den ene variabelen som gir størst utslag (Statistisk Sentralbyrå 2014) At gjennomføringstall offentliggjøres, påvirker skolens positive omdømme, og skolens omdømme er viktig for F21.

I begge kombinertskolene arbeider skoleledelsen aktivt for å få organiseringsidealer og praktiske realiteter til å henge sammen. Stangenes skole kjemper mot ryktet om at kombinertskolen egentlig er en spesialskole, mens Fyrstikkalleen underkommuniserer at skolen i realiteten er en kombinertskole når den skal tiltrekke seg de dyktigste elevene til videregående. Men de kan begge lene seg til skoleforskning om frafall som på den ene siden anbefaler å starte tidlig med å sette inn ekstra ressurser til elever som av ulike grunner kan stå i fare for å falle ut av skolen, og på den andre siden anbefaler å rekruttere de flinkeste elevene.

KONKLUSJON

For å fremme interperspektiv dialog mellom to adskilte «skoler» i translasjonslitteraturen, har vi her søkt å adressere en spesiell skillelinje som går mellom den immaterielle og den materielle dimensjonen ved oversettelsesprosessen. Som et resultat av at studier som vektlegger de symbolske aspektene ved oversettelse og

studier som setter praktisk implementering i fokus, i lang tid har operert i isolasjon fra hverandre, har det oppstått et kunnskapshull som gjør at vi ikke vet mye om hvordan nytolkede/gjendiktete ideer blir materialisert, og hvordan ideer bakes inn i organisasjoners infrastruktur og handlinger. Vår studie av radikal oversettelse av 8–13-skolen som organiseringsidé er et bidrag til å tette dette kunnskapshullet. Ved å bruke Røvik og Jiayuan Lis (2016) metafor «baner» eller «spor» (trajectories) konstrueres et bindeledd mellom den symbolske oversettelsen av 8–13-skolen som organiseringsidé og det praktiske eller konkrete uttrykket denne ideen får når den innskrives i en lokal kontekst. Slike «spor» eller «baner» avgrenser, som vi har sett, repertoaret av mulige materielle konkretiseringer av en organiseringsidé, og gir de lokale infrastrukturene og handlingene legitimitet.

LITTERATUR OG KILDER

- Abrahamson, E. (2006) 'Global Ideas: How Ideas, Objects, and Practices Travel in the Global Economy. Barbara Czarniawska og Guje Sevón, eds'. *Administrative Science Quarterly* 51: 512–514.
- Andersen, S.S. (2013) *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Bukve, O. (2016) *Forstå, forandre, forklare. Om design av samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Czarniawska, B. and Sevón G., editors (2005) *Global Ideas: How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Czarniawska, B. (2008): *A theory of Organization*. Edward Elgar. Cheltenham, UK.
- Flyvbjerg, B (2006): Five Misunderstandings About Case-Study Research. I *Qualitative Inquiry*, Volume 12 Number 2. April 2006 219–245. Sage Publications.
- Harstad kommune (2011): Saksutgreiing Harstad kommunestyre 26. mai 2011, sak 2011/2113. Hentet fra URL 31.05.2015:
<http://www.harstad.kommune.no/vedtaket-i-harstad-kommunestyre.4928592-188294.html>
- Hordaland fylkeskommune (2013): Vedtak om skolebruksplan for Hordaland fylkeskommune 2012–2025, del 2 (13.03.2013); Henta frå URL 31.05.2015;
 (http://polsak.ivist.no/polsak_filer/2013/TING/2013007458–848316.PDF).
- Hordaland fylkeskommune (2015): 8–13 samarbeid i Arna – rapport.
- Lenvik kommune (2010): Mulighetsstudie. Hentet fra URL 31.05.15 <http://www.utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning%2014%202012.pdf>.
- Lenvik kommune (2011): Saksframlegg sak 10/1500. Hentet fra URL 31.05.2015
<http://www.lenvik.kommune.no/Documents/Dokumenter%202011/Ny%20ungdomsskole%20for%20Finnsnesomr%c3%a5det%20Saksframlegg.pdf>.
- Markussen, E. (red.) (2010). *Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden*. TemaNord 2010: 517.

- Meld. St. 22 (2010–2011), 2011: *Motivasjon–Mestring–Muligheter–Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.
- Nilsen, F.H. (2012): Bergen vil prøve 8.–13.-skole. *Utdanning* nr. 14 20.09.2012.
- NOU 2002: 10 (2002): *Førsteklasses frå første klasse*. Hentet 31.05.2015 frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- NOU 2003: 16. (2003): *I første rekke – Forsterket kvalitet i grunnpoplæringen for alle*. Hentet 03.06.2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NRK 2010: *Pisatesten ble et sjokk for Norge*. Publisert 07.12.2010 <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>
- Oslo kommune (2009): *Høringsutkast skolebehovsplan Oslo kommune utdanningsetaten 2010–2010*. Hentet 09.02.2015 fra http://www.pangstart.oslo.kommune.no/getfile.php/13695758/bydel%20gr%C3%BCnerl%C3%B8kka%20%28BGA%29/Internett%20%28BGA%29/Bilder/_Fra%20konvertering/Skoehovsplan%202010-2010.pdf
- Ragin, C.C og Amoroso L.M (2011): *Constructing social research*. 2nd ed. Los Angeles, CA, Sage
- Regjeringen (2010): Prosjektrapport *Ny GIV 2010–2013*. Kunnskapsdepartementet
- Røvik, K.A. (2007): *Trender og translasjoner*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Røvik, K.A. (2016) 'Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory'. *International Journal of Management Review* 18: 290–310.
- Røvik, K.A. og Li, J. (2016) Radical Translation: Adapting and Implementing a Happiness-index Initiative in the Chinese Local Government. Paper til NEON-konferanse i Tromsø, November 2016
- Sahlin, K. og Wedlin, L. (2008) 'Circulating Ideas: Imitation, Translation and Editing' in *The SAGE handbook of organizational institutionalism*, Greenwood Royston, Oliver Christine, Sahlin Kerstin and Suddaby Roy (eds). London: SAGE.
- Skoleporten (2013): www.skoleporten.udir.no. Tall slutta elever 2013–2014; <https://skoleporten.udir.no/rapporvisning/videregaende-skole/gjennomfoering/slutta>.
- Sogn og Fjordane fylkeskommune (2013): *Vedtak om skulebruksplan for Sogn og fjordane fylkeskommune 2013–2024* (11.06.2013); [http://www.sfj.no/cmsdff/cmsmm.nsf/lupGraphics/fylkestingsvedtaket%20om%20skulebruksplanen.pdf/\\$file/fylkestingsvedtaket%20om%20skulebruksplanen.pdf](http://www.sfj.no/cmsdff/cmsmm.nsf/lupGraphics/fylkestingsvedtaket%20om%20skulebruksplanen.pdf/$file/fylkestingsvedtaket%20om%20skulebruksplanen.pdf).
- Statistisk sentralbyrå (2013): Samfunnsspeilet, 2013. *Tall og analyser av barnehager og grunnpoplæringen i Norge*, nr. 3 2013. Publisert 11.06.2013. Hentet fra URL 31.05.2015. <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/3-2013>
- Statistisk sentralbyrå (2014): *Statistikkbanken*. Hentet fra URL 06.06.2015 <https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/Define.asp?MainTable=GjennomVGSKomp&KortNavn-Web=voggen&PLanguage=0&checked=true>
- St.meld. 30 (2003–2004), 2004: Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Van Grinsven, M., Heusinkveld S. and Cornelissen, J. (2016) 'Translating Management Concepts: Towards a Typology of Alternative Approaches'. *International Journal of Management Reviews* 18: 271–289.

- Vilbli.no: Artikkelvedlegg. *Nedre poenggrense for inntak til vg1* (videregående trinn 1) for ungdom med opplæringsrett, skoleåret 2013/2014, 1. Inntaksrunde https://www.vilbli.no/Data/Artikkelvedlegg/017037/2013_Nedre_poenggrense_1__inntak_Vg1.pdf
- Wæraas, A. og Sataøen, H. L. (2014) 'Trapped in conformity? Translating reputation management into practice'. *Scandinavian Journal of Management* 30: 242–253.
- Yin, R. (2009) *Case Study Research Design and Methods*, SAGE publications.