

# MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i organisasjon og leiing - utdanningsleiing

## 8-13 - ein idé om organisering

av

Kristin Sagerøy Råsberg

juni 2015



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i: **Organisasjon og leiing – utdanningsleiing**

Tittel: **8-13 - ein idé om organisering**

Engelsk tittel: **8-13 – An idea of organization**

Forfattar: **Kristin Sagerøy Råsberg**

Emnekode og emnenamn:

**MR690 Masteroppgåve i organisasjon og leiing - helse og velferdsleiing og utdanningsleiin**

Kandidatnummer:

**3**

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (set kryss):

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

JA\_x\_      Nei\_\_

Dato for innlevering:

**12. juni 2015**

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):

8-13

Kombinert skule

Samanheng i grunnopplæringa

Organisatorisk forsøk i grunnopplæringa

Idé om organisering

8-13-skule



Tittel og samandrag:

### **8-13 – ein idé om organisering**

Gjennom casestudier i Oslo og i Harstad har eg forsøkt å sjå korleis ein idé endrar seg i møte med ulike organisasjonar. Ideen om 8-13-organisering oppstod i samband innføringa av Kunnskapsløftet i 2006, og kom som følgje av målsetjinga om auka gjennomføring i vidaregåande opplæring. Det er eit nasjonalt mål å bygge ned overgangar mellom utdanningsnivå og forvaltningsnivå.

Opninga av den første fullskala 8-13-skulen i Oslo i 2010 fekk stor nasjonal merksemd, og fleire kommunar i landet ønsker no å etablere denne typen kombinerte skular. Bakgrunnen for dette har vore at ny organisering skal gje betre kvalitet i opplæringa og mindre fråfall. Trass i stor politisk interesse, er det likevel ikkje gjort forskning på denne type organisering av grunnopplæringa i Noreg.

Etter å ha besøkt to skular i to kommunar med ei svært ulik tilnærming til ideen om 8-13-skule, kjem det fram at dei to skulane har implementert ideen om 8-13-skulen på svært ulik måte. Eg har sett på kva ulik kontekst har hatt å seie for implementering av ideen, og kva rolle ulike aktørar har hatt i omsettingsprosessane. Organisasjonsidear kan legge seg på overflata som overflatefenomen, eller dei kan vere reformutløysande.

Organisasjonsidear kan ordnast i eit idéhierarki, der overordna «masteridear» vil legge føringar for idear på eit lågare nivå. Ideen om 8-13 kan sjåast i eit slikt perspektiv. I tillegg fann eg gjennom dokumentanalyse og casearbeid at motivasjonen for oppretting av 8-13-skular også er forankra i meir lokalpolitiske og økonomiske motiv. For skuleeigar handlar organiseringa av opplæringa om best mogeleg ressursutnytting. I større byar med fritt skuleval eller for kommunar som ønsker vekst er det også viktig at skulane framstår som moderne og tidsriktige.

Title and Abstract:

### **8-13 - An idea of organizing**

Through my case studies in Oslo and Harstad, I have explored how an idea of organizing transforms in the meeting with different organizations. The idea of a new 8-13-organization in the educational system occurred with the implementation of *Kunnskapsløftet* in 2006. This is to be seen in conjunction with the political aim of a higher degree of student completion in upper secondary school. Furthermore it is a political aim to make the transition between educational levels easier for youth.

The opening of the first 8-13-school in Oslo in 2010 received national attention. Several other counties and municipalities in Norway now wish to establish this type of school in their area. This is because this new form of organizing supposedly will lead to qualitative educational improvements, and also prevent student drop-out. Despite national political interest, there has been no research on this type of organization.

After visiting two schools in two municipalities with different approaches to the idea, it is also clear that they have implemented the idea in very different ways. I have studied what the local context means for the implementation of the idea, and how the people in the organization matters in the translation processes. Ideas of organization may be established on the surface as shallow phenomenon, or lead to reforms.

Ideas of organization can be arranged in a hierarchy of ideas, where the master ideas will affect the ideas in lower levels. We can identify the idea of 8-13 in this perspective. During my studies I also found that the intentions behind the implementation of the idea locally, are political and economic motivated. In some municipalities economic- and population, growth implicates building modern schools to meet these demands.



## Føreord

Proessen med å skrive ei masteroppgåve er krevjande. Likevel har det vore ein spennande periode. Det å kunne bruke tid på å sette seg inn i ei interessant problemstilling har vore kjekt. Det også vore både kjekt og lærerikt å komme til Harstad og Oslo for å treffe dei som jobbar med 8-13-samarbeid. Eg vil spesielt takke leiinga ved Stangenes 8-13 og Stangenes videregående skole for gjestfriheita. Eg hadde ei utrulig fin veke i Nord-Norge. Eg vil også takke Fyrstikkalleen skole og dei tilsette der for tida dei sette av til mitt prosjekt.

Takkar også rettleiar Kjersti Halvorsen for oppmuntrande ord og konstruktive tilbakemeldingar. Til slutt ein takk til min tålmodige familie.

Høyanger 11. juni 2015.





## Innhald

1.	Innleiing .....	11
1.1	Kontekst – Ideen om kombinerte 8-13-skular.....	13
1.2	Iverksetjing av ideen om 8-13-skular .....	15
1.3	Kunnskapsstatus og forskning på fråfall i utdanninga.....	20
2.	Teori om organisering .....	23
2.1	Perspektiv på organisasjon.....	23
2.2	Narrativar .....	26
2.3	Teori om lause koplingar .....	26
2.4	Organisasjonsidear – tilbod, etterspurnad og implementering.....	27
2.5	Ideane i skulesektoren.....	30
2.6	Max Weber om handlingsrasjonalitet.....	33
3.	Metode .....	37
3.1	Datainnsamling og empirisk framgangsmåte.....	38
3.2	Analyse av data.....	41
4.	Case 1 – Fyrstikkalleen skole, Oslo .....	43
4.1	Fyrstikkalleen skole – bakgrunn og målsetjingar .....	44
4.2	Implementering .....	48
5.	Case 2 – Stangenes 8-13 og Stangenes videregående skole i Harstad kommune i Troms .....	56
5.1	Stangenes 8-13 – bakgrunn og målsetjingar .....	59
5.2	Implementering .....	60
6.	Drøfting teori og funn.....	66
6.1	Bakgrunn for ideen om 8-13-skulen.....	67
6.2	Implementering og verknader av idear .....	70
7.	Kjelder.....	76

## Figurar

*Fig. 1: Idéhierarki*

*Fig. 2 Gjennomføring vidaregåande opplæring Fyrstikkalleen skole samanlikna med andre 2013 (Skoleporten.no)*

*Fig. 3 Gjennomføring vidaregåande opplæring Stanges videregående skole samanlikna med andre 2013 (Skoleporten.no)*

*Fig. 4 Overgangar Stanges videregående skole 2009- 2013 (Skoleporten.no)*

## 1. Innleiing

Idear om organisering blir tatt inn i alle typar organisasjonar og verksemder. Vi finn mange typar organisasjonsoppskrifter som skal kunne løyse ulike problemstillingar. Også i skulen gjer denne type idear seg gjeldane. Dei siste ti åra er det spesielt fråfallsproblematikken i vidaregåande opplæring ein har forsøkt å løyse. I 2006 innførte ein Kunnskapsløftet, ei skulereform som mellom anna skulle sikre betre overgangar mellom ungdomsskule og vidaregåande skule. Sjølv om det med denne reforma vart sett i verk fleire tiltak for å auke gjennomføringa av vidaregåande opplæring, viser evalueringar av Kunnskapsløftet at det framleis er utfordringar knytt til fråfall (Kårstad, 2013). Opprettinga av kombinerte skular er «seld» inn i som organisasjonsidé for å løyse fråfallsproblematikken. I praksis viser det seg at ideen ikkje vert omsett likt, sjølv om utgangspunktet er det same. Eg har sett på to 8-13-modellar som er heilt ulike, ein i Harstad og ein i Oslo. Same oppskrift eller mesoidé om organisering er altså implementert på ulikt vis.

I dag er opplæringa lagt til to forvaltningsnivå. Grunnskulen (1.-10.) er eit kommunalt ansvar, medan ansvaret for den vidaregåande opplæringa (11.-13.) ligg hos fylkeskommunen. Fleire kommunar har sett at gjennomgåande læreplanar og auka fokus på betre overgangar kan legge til rette for forsøk med ei alternativ organisering. I åra etter 2006 har desse kombinerte skulane, 8-13, dukka opp. Det er ikkje så mange av dei, men dei har alle eit uttalt mål om å auke gjennomføringa. Organiseringa er likevel ulik på kvar skule. Frå å ha ein idé om ei samlokalisering av ungdomsskule og vidaregåande skule, har ein tilpassa ideen til eigen kontekst.

Dei første 8-13-skulane vart oppretta i Oslo kommune. Bjørnholt skole vart etablert i 2007, og Fyrstikkalleen skole starta opp i 2010. Sjølv om dei begge kallar seg 8-13-skular, er dei organisert på ulik måte. Ein annan variant av 8-13-skulen finn ein i Harstad. Skulen er etablert på same grunnlag som Fyrstikkalleen skole i Oslo, men i praksis er den svært ulik begge modellane i Oslo. Også andre kommunar og fylkeskommunar har greidd ut modellar for ei 8-13-organisering. I Sogn og Fjordane har ein blant anna gjort vedtak om å utvikle ein pilot for ein 1-13-skule i Høyanger kommune (Sogn og Fjordane fylkeskommune, 2013), og i Hordaland fylkeskommune om å greie ut 8-13-modellar både i Arna og Lindås kommune (Hordaland fylkeskommune, 2013).

Eg vil bruke Fyrstikkalleen skole i Oslo og Stangenes 8-13 i Harstad som utgangspunkt for å finne ut kvifor idear kjem ulikt til uttrykk i organisasjonar som tilsynelatande har mykje til felles. Eg vil sjå på korleis ein har omsett ein idé om organisering, det vil seie tolka, gjort om og tilpassa ideen til ein kontekst. Det er ikkje gjort forskning på denne typen organisering av grunnopplæringa. Det har vore store medieoppslag rundt opninga av skulane, men korleis dei fungerer i praksis og kva for modellar ein faktisk har i dei ulike kommunane, er lite belyst.

Barabra Czarniawska sitt perspektiv på organisasjonen som sosial konstruksjon er styrande for mi tilnærming til organisasjonsidear som fenomen. Gjennom forskingsintervju har eg forsøkt å finne intensjonane bak ønsket om å innføre 8-13-skulen, og finne ut om ulike aktørar har omsett og tilpassa denne ideen inn i eigen kontekst, og korleis dei har påverka omsettingsprosessen. Vidare har eg sett på kva som er motiva for å ta inn ideen, om det er politiske vedtak eller lokale initiativ som fører til ønsket om ei ny organisering av grunnopplæringa.

Problemstillinga mi er som følgjer;

***Kva for motiv ligg bak innføringa av ein 8-13-skule, og korleis er ideen omsett inn i eigen kontekst?***

For finne svar på dette har eg gjennomført to casestudiar, eitt i Oslo og eitt i Harstad kommune. I det sosialkonstruktivistiske perspektivet er den narrative kunnskapen sentral. Dette har difor vore min innfallsvinkel til casestudiane. Eg har snakka med tilsette i ulike roller i organisasjonen og funne korleis desse tolkar og tilpassar denne organisasjonsideen. Desse funna har eg sett opp mot uttalte overordna politiske og skulepolitiske målsettingar og mot lokalt vedtekne mål.

Eg vil vidare i dette kapittelet seie noko om forankringa og bakgrunnen for at denne ideen har oppstått, og kort vise omfanget av ideen nasjonalt. Nokre kommunar har etablert ulike modellar av 8-13-skular, og ein del kommunar har utarbeidd moglegheitsstudiar. Eg vil også vise til det som er gjort av forskning på fråfall i vidaregåande opplæring. Dette utgjer ramma for mitt forskingsspørsmål knytt til ideen om ny organisering av grunnopplæringa i Noreg.

I kapittel 2 vil eg vise til teori som kan kaste lys over empiridelen min. Her vil eg i hovudsak vise til Barbara Czarniawska og hennar forskning på organisasjonar og idear på reise, samt Kjell Arne Røvik sine teoriar om translasjonsanalyse. Aktørperspektivet i desse omsettingsprosessane er også nødvendig for å forstå korleis idear vert omsette og

implementert. Her har eg valt å bruke eit perspektiv på handlingsrasjonalitet henta frå Max Weber. Gjennom desse perspektiva vil eg forsøke å svare på forskingsspørsmåla mine.

Eg har valt ut to casar, to 8-13-skular lokalisert i kvar sin kommune, Harstad og Oslo. Desse skulane er begge 8-13-skular, men er organisert på heilt ulik måte. I kapittel 3 går eg gjennom datainnsamling og gjennomføring av forskingsintervju. For å få fram det unike i kvart case har eg valt å skrive om kvar av dei som eigne kapittel, kapittel 4 og 5. Eg vil drøfte funna frå begge casane opp mot teori i kapittel 6.

## 1.1 Kontekst - Ideen om kombinerte 8-13-skular

Ideen om å etablere 8-13-skular, eller kombinerte skular er ikkje å finne som konkret idé i sentrale utdanningspolitiske styringsdokument. Det er ein idé som har vakse fram gjennom evaluering av reformer i skuleverket, og som eit meir fleksibelt og individuelt tilpassa opplæringsløp. Målet er å auke gjennomføringa i vidaregåande opplæring og å ruste elevane for livslang læring. Utdanning vert sett på som eit nøkkelgode, ein føresetnad for samfunnsdeltaking og livskvalitet.

Sjølve ideen om 8-13-skular kom i samband med innføringa av Kunnskapsløftet i 2006. I forkant av KL06, i 2001, oppnemnde regjeringa eit utval som skulle vurdere innhald, kvalitet og organisering av grunnopplæringa. Utvalet vart leia av Astrid Søgner. I si innleiing skriv utvalet om skulen sitt samfunnsmandat, viktigheita av kvalitet i alle ledd, livslang læring og konsekvensar av fråfall. I eit heilskapleg samfunnsperspektiv vil det vere viktig å arbeide for auka gjennomføring, å gjere kvar og ein i stand til ta hand om sitt eige liv og fokusere på eiga utvikling (St.mld. 30 (2003-2004), 2004). Kvalitetsutvalet leverte si innstilling i juni 2003; Kvalitetsmeldinga NOU 2003:16. Ei delmelding kom i 2002; NOU 2002:10, *Førsteklasses frå første klasse*. Denne tok til orde for innføringa av eit nasjonalt kvalitetssystem i grunnopplæringa.

I mandatet vart utvalet bedt om å sjå grunnopplæringa som ei samla opplæring i eit livslangt perspektiv. Utvalet peikar i meldinga på at den norske skulen på 1990-talet hadde vore gjennom nødvendige reformer for å gjere skulen meir tidriktig. Vidaregåande skule hadde vore gjennom ei reform i 1994, og grunnskulen i 1997. Reform -94 gav alle 16-åringar rett til

vidaregåande opplæring, og L97 innførte nye fag og nye læreplanar i grunnskulen. Det faktum at desse reformene kom på ulike tidspunkt førte til manglande flyt og samanheng i innhald og overgangar. Utvalet peika på at dette var noko som på dette tidspunktet prega opplæringa. Ein ønskte difor å auke kvaliteten på læringsutbyttet og gje større heilskap, betre flyt og smidigare overgangar. Utvalet kom med ei rekke tiltak som til dømes auka vekt på tilpassa opplæring. Dette skulle ein oppnå gjennom organisatorisk tilrettelegging, differensiering og ikkje minst eit kvalitetssystem. Vidare foreslo utvalet gjennomgåande og modulbaserte læreplanar for heile grunnopplæringa, og skisserte kva basiskompetanse som skulle vere gjennomgåande i alle læreplanar på alle trinn og nivå. Desse punkta er sentrale element i Kunnskapsløftet, og punktet om grunnleggande ferdigheiter er godt forankra i dagens skule. Utvalet kom også med ein del framlegg som ikkje fekk gjennomslag, blant anna å ta vekk avgangsprøva i grunnskulen som ein «overgangsmarkør» mellom grunnskule og vidaregåande opplæring. Heller ikkje forslaget om nytt karaktersystem med karakterskalaen A-F vart innført.

Utvalet si innstilling legg tydelig vekt på den delen av mandatet som bad dei om å sjå grunnopplæringa som eit samanhengande løp.

*Utvalget legger til grunn at grunnskole og videregående opplæring skal ses som en samlet grunnopplæring 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 grunnopplæringen (NOU 2003:16, 2003, s. 12).*

Framlegg om å ta vekk eksamen på 10. trinn er eitt døme. Eit anna døme på framlegg til gjennomgåande grep er ei tettare kopling mellom ungdomstrinnet og vidaregåande opplæring i form av programfag og val av modular frå vidaregåande opplæring på ungdomstrinnet. Eit tredje framlegg var å gjere fylkeskommunen ansvarleg for yrkesretteiinga på ungdomstrinnet (ibid, s. 18).

Kvalitetsmeldinga samanfatta R94 og L97, og sa samtidig noko om vegen vidare. St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, bygde på innstillinga frå kvalitetsutvalet, og var meldinga som sa noko om reforma *Kunnskapsløftet*. Kunnskapsutvalet hadde hatt interne diskusjonar om ein skulle ha ei 12-årig eller ei 13-årig grunnopplæring. I denne stortingsmeldinga seier departementet at dei vil halde på ei 13-årig grunnutdanning med 10-årig grunnskule og 3-årig

vidaregåande opplæring. Departementet vektlegg også samanhengen i grunnopplæringa, og at ein må sikre fleksibilitet. I meldinga vert også evalueringa av reforma i 1997 trekt fram (EVA 97). Denne viser blant anna at skulen hadde store utfordringar knytt til å tilpasse opplæringa til kvar enkelt elev sine føresetnader og behov, særleg i ungdomsskulealderen (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004).

Evalueringa viste at norske 15-åringar skårar lågt på målingar av læringsutbytte i forhold til elevar i land det er naturleg å samanlikne seg med. Eit av tiltaka kvalitetsutvalet trekte fram for å legge meir til rette for varierte undervisningsmetodar og auka motivasjon på ungdomstrinnet, var å knyte ungdomstrinnet sterkare til vidaregåande opplæring. I høyringa til St.meld. nr. 30 fekk dette framlegget sterk støtte;

*Høringsuttalelsene gir bred støtte til fleksible overganger og til en bedre sammenheng mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. Det vises imidlertid til at dette i praksis kan være vanskelig, særlig i strøk med spredt bosetting. Enkelte peker på de hindringene for samordning som kan følge av at grunnskolen og videregående opplæring er knyttet til ulike forvaltningsnivåer. Mange uttrykker engstelse for økt teoretisering av ungdomstrinnet og viser til betydningen av praktiske fag og praktisk tilnærming til fag (St.meld. 30 (2003-2004), 2004, s. 63).*

Departementet skriv i si vurdering at dei vil gå inn for fylkeskommunar og kommunar i samarbeid kan legge til rette for at elevar på ungdomstrinnet kan ta fag frå vidaregåande skule, dette med sikte på at å innføre dette som ordinær ordning på eit seinare tidspunkt (ibid.)

## **1.2 Iverksetjing av ideen om 8-13-skular**

Eg skal vidare gå inn på korleis ideen om 8-13 har komme til uttrykk i ulike kommunar. I gjennomgangen viser eg til dei kommunane som har publisert eit utgreiingsarbeid i samband med 8-13-skule, og vil kort gjere greie for prosjekta på dei skulane som har uttalt at dei er ein 8-13-skule. Det også interessant å sjå korleis dei omtalar bakgrunnen for opprettinga av skulen. Eg skal seinare gå grundigare inn i to av desse modellane, ein i Oslo kommune og ein i Harstad.

Med innstillinga frå Kvalitetsutvalet, St.meld. nr. 30 og innføringa av KL06 som bakteppe fekk ein oppretting av 8-13-skular i Oslo kommune. Oslo kommune hadde planar om fire store kombinerte skular i sin skolebehovsplan i 2005 (Lundgaard, 2005). Skulebyråd Torger Ødegaard hadde stor tru på kombiskulane; «Det vil være svært positivt for både lærerne og elevene på ungdomsskolen å bli del av et større og mer fleksibelt faglig miljø. Elevene kan få smakebiter av pensum på videregående og større faglige utfordringer» (Lundgaard, 2005).

Bjørnholt skole på Søndre Nordstrand var landets første 8-13-skule, oppretta i 2007. Det låg allereie ein ungdomsskule på området med plass til ca. 400 elevar, og med nybygget som var ferdig i 2007 fekk ein plass til 900 elevar i vidaregåande skule. Ungdomsskulen og den vidaregåande skulen er i dag bundne saman i ei «aktivitetsgate» med ulike typar ballbaner og skateramper. Med nytt ungdomsskulebygg tett opptil den vidaregåande skulen såg ein at det kunne vere mogeleg å samarbeide. Assisterande rektor Birgit Thronæs uttalte at ei slik løysing ville kunne gje elevane moglegheiter for å hospitere på vidaregåande og gje den enkelte elev eit meir tilpassa tilbod. Ho la også vekt på at «Når vi først får denne skolen som nabo, hvorfor ikke samarbeide mest mulig og utnytte ressursene på tvers. Alle andre land takler jo slike skoler» (Lundgaard, 2005).

Det var vidare framlegg om ein ny kombinert skule på Bjølsen. Forslaget gjekk på å flytte ungdomstrinnet til Sandaker vidaregåande skule. Her var FAU svært skeptiske på grunn av tidlegare miljøproblem. Ein tredje skule vart starta opp som 8-13, men forsøket vart avslutta innan kort tid pga. manglande søknad.

I 2010 opna daverande statsminister Jens Stoltenberg og kunnskapsminister Kristin Halvorsen Fyrstikkalleen skole. Skolen er lokalisert i Bydel Gamle Oslo og har bibliotek, fleirbrukshall og barnehage. Ved opninga vart Stoltenberg spurt om kva for resultat han trudde skulen ville oppnå;

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



Også rektor ved den ny-opna skulen la vekt på auka gjennomføring som bakgrunn for oppstart av den nye kombinerte skulen. I bladet Utdanningsnytt seier rektor Per Bjarne Elle at elevane ved Fyrstikkalleen skole vil få ei meir tilpassa opplæring enn andre, fordi lærarane der har moglegheita til å følge elevane over ein lengre periode enn på vanlege skular. Han trur ein kombinasjon av ungdoms- og vidaregåande skular, også kalla 8-13-skule, vil få fleire til å fullføre 13 års skulegang (Nilssen, 2012). Han seier vidare at han trur kombinasjonen av ungdomsskule og vidaregåande vil gje elvane fleire ressursar.

*Elevene på ungdomstrinnet kan bruke rom som egentlig er bygget for videregående. I tillegg vil lektorene, som har høy faglig kompetanse, undervise på alle trinn ...*

*Ungdomsskoleelevene har også muligheten til å velge fag på høyere nivå, og mange benytter seg allerede av muligheten til å ta matte og engelsk for videregående. Elevene skal ikke bare vurderes ut fra alder, men etter hvilket nivå de er på innen hvert fag (Nilssen, 2012).*

Rektoren får støtte av byråd for kultur og utdanning Torger Ødegaard, som synest det bør vere fleire 8-13-skular i Oslo. Han seier til Utdanningsnytt at han trur det vil bli bygd fleire slike skular framover.

Stangenes 8-13 i Harstad kommune i Troms er ein ungdomsskule med ein noko spesiell profil. Skulen har 60 elevplassar fordelt på tre trinn. Elevane søker seg inn på skulen på same måte som på andre skular, men elevane som søker på denne skulen får ei meir praksisnær opplæring. Ein del av opplæringa er lagt til Stangenes vidaregåande skole som ligg i gangavstand frå ungdomsskulen. Ein har lagt delar av faget Utdanningsval og Kunst- og handverk til den vidaregåande skulen. Kommunen kjøper tenester av Troms fylkeskommune.

Også andre kommunar i Noreg har sett på moglegheita for å opprette 8-13-skular. Fleire kommunar har utarbeidd moglegheitsstudiar, men ikkje mange har oppretta slike kombinerte skular. Lenvik kommune i Troms utarbeidde ei moglegheitsstudie i 2010 (Lenvik kommune, 2010). Dette i samband med bygging av ny ungdomsskule i kommunen. I kommunen si saksutgreiing (Lenvik kommune, 2011) viser administrasjonen til erfaringar frå Oslo kommune, men poengterer også den manglande forskingsbaserte kunnskapen ein har om desse kombinerte skulane. I juni 2011 gjekk fleirtalet i kommunestyret inn for bygging av ny ungdomsskule og ikkje 8-13.

Holmestrand vidaregåande skule har ca. 300 elevar fordelt på 5 forskjellige programområde. Skulen vart rehabilitert i 2011 og har eit nytt fellesanlegg med kantine, idrettshall og bibliotek saman med Holmestrand kommune. Skulane har felles fasilitetar, men kvar sin administrasjon.

Hordaland fylkeskommune gjorde 11. mars 2015 eit vedtak om at Seimsmyrane i Arna og Austrheim skal få såkalla 8-13-skular (Hordaland fylkeskommune, 2013). I Arna er det planlagt nybygg, medan det i Mastrevikane i Austrheim skal rehabiliterast. Fylkestinget gjekk inn for å greie ut modellen om ein felles skuleeigar og arbeidsgjevar for både grunnskule og vidaregåande opplæring i dei to kommunane. Fylkesordførar Tom Christer Nilsen uttalte seg om planane til NRK Hordaland;

*Det har lenge vore eit ønske frå oss å få til eit samarbeid med kommunane om eit meir heilskapleg skuleløp for våre elevar...Ein slik modell vil gjere det enklare å ha felles rom og utstyr og ein kan tilby elevar på ungdomstrinnet fag på vidaregåande. Eit samarbeid mellom Bergen kommune og Hordaland fylkeskommune om ein 8-13-skule, kan og leggje til rette for praktisk opplæring på ungdomstrinnet mot yrkesfag...Ein viktig grunn for Hordaland fylkeskommune å gå inn for ein 8-13-skule er å auke gjennomføringa i den vidaregåande skulen og auke læringsutbyttet for alle (NRK Hordaland, 2015).*

Også byråd for barnehage og skule i Bergen, Jana Midelfart Hoff uttaler seg;

*Et slikt samarbeid vil gi en bedre overgang fra grunnskolen til videregående opplæring, vi kan få en bedre tilpasset opplæring, det vil bli lettere for elever på ungdomsskolen å ta fag på videregående, og ikke minst vil yrkesfagene bli mer synlige for ungdomsskoleelevene (NRK, 2015)*

Som fleire kommunar og fylkeskommunar påpeiker er det fleire modellar for samarbeid i grunnopplæringa. Innan 8-13-modellen er det ulike variantar, og berre ein skule har status som fullverdig 8-13-skule, Fyrstikkalleen skole. Her har ein felles administrasjon og lærarar som underviser på tvers av trinna.

Dei fleste kommunar og fylkeskommunar som har greidd ut eit alternativ med 8-13-skule peikar på fleire utfordringar knytt til to forvaltningsnivå. Det er berre Oslo kommune som har

status som både kommune og fylkeskommune, men også her opplever ein ulike rapporteringssystem og to skuleeigarar. Dei andre skulane som i dag kallar seg 8-13 har ikkje pr. i dag status som fullverdige 8-13-skular, men har laga modellar for samarbeid.

Det er interessant å sjå kva Oslo kommune, einaste kommunen med fullskala 8-13-skule, seier om framtidige 8-13-skular, og om dette er noko ein vil satse vidare på. I Oslo kommune sin skolebehovsplan for 2014-2024 er det nemnt eitt prosjekt, ein ny akademisk 8-13-skule i samarbeid med Universitetet i Oslo. Prosjektet er tenkt som ei samanslåing av studiespesialiserande frå Fagerborg og Berg, med International Baccalaureate (IB) i samarbeid med Universitetet i Oslo. I følgje planen skal skulen ha 540 elevplassar på vidaregåande og 270 elevplassar på by-omfattande ungdomsskule. Det vert vurdert å utvide IB med eit ungdomsskuletilbod og å inngå eit samarbeid med den tyske skulen.

Frå andre land i Europa veit vi at organiseringa av opplæringsløpet skil seg frå det norske ved at elevane vel studieretning frå 10-12-årsalderen. Det vanlege er å velje skule i ein alder av 10, og bli uteksaminert som 18-19-åring. Dette systemet kjenner vi frå blant anna Tyskland, Austerrike og Nederland.

I Tyskland er skulesystemet i dei fleste bundesrepublikkane slik at elevane etter dei 4 første åra i barneskulen, som 10-åringar, må velje mellom ein 5-årig ungdomsskule, ein 6-årig realskule eller eit 9-årig gymnas. I dei fleste delstatane finst også ein «Gesamtschule» som kan likne på vår fellesskule som omfattar alle tre skuleslaga. Denne skulen har berre 1/3 av elevane. Berre gymnaset gir generell studiekompetanse. Ungdomsskulen og realskulen førebur elevane til yrkesfag (Pedersen, 2013).

Austerrike har eit liknande system som i Tyskland med val av studieretning etter 4 år på barneskulen (Welle-Strand, 2012), medan ein i Nederland etter 8 år på barneskulen, frå 4 til 12 år, vel mellom ei 4-årig yrkesførebuande opplæring, 5-årig allmennfaglig opplæring eller ei 6-årig universitetsførebuande opplæring.

I desse landa har ein eit skulesystem som skil seg frå det norske på mange område, men i denne samanhengen vil eg få fram at det å sjå eit samanhengande opplæringsløp frå 8. til 13. trinn ikkje skil seg særleg frå det som er vanleg i andre land.

### 1.3 Kunnskapsstatus og forskning på fråfall i utdanninga

Gjennomføringa i vidaregåande opplæring gir eit bilete av effektiviteten til utdanningssystemet. Andelen som fullfører og består vidaregåande opplæring i løpet av 5 år, har lege stabilt mellom 71 og 74 prosent frå elevane som begynte i vidaregåande opplæring i 1998 (1998-kullet), til elevane som begynte i 2005 (2005-kullet). For elevar som begynner på studieførebuande utdanningsprogram er andelen som fullfører og består mellom 82 og 84 prosent, medan elevar som begynner på yrkesfaglege utdanningsprogram har ein gjennomføringsgrad på 60-62 prosent (Statistisk sentralbyrå 2013).

Utdanningsdirektoratet (Udir) har sett i gang ei rekke tiltak for å redusere fråfallet i vidaregåande opplæring (VGO). Tre viktige tiltak har vore faget prosjekt til fordjuping på yrkesfaglege utdanningsprogram, og faga utdanningsval og valfag på ungdomstrinnet. Udir har gjennom ulike stortingsmeldingar sett fokus på betre gjennomføring. Den nasjonale dugnaden Ny Giv er eit døme på ein «nasjonal dugnad» initiert av Kunnskapsdepartementet (KD) for å betre gjennomføringa i vidaregåande opplæring. Også andre program som GNIST, som er ei auka satsing på etter- og vidareutdanning av lærarar og Vurdering for Læring er tiltaksprogram som er sett i verk for å auke gjennomføringa.

Det er ikkje gjort forskning på denne nye typen organisering av 8-13-skular i Noreg. Eg har difor gjort ein del søk på forskning på samanhengande opplæringsløp og fråfall for å finne forhold og faktorar som bidrar til at elevar fullfører vidaregåande skule.

Det er gjort ein del forskning på gjennomføring i vidaregåande opplæring etter innføring av LK06. Blant anna Chaudhary i Samfunnspeilet 2011 (Chaudhary, 2011), Hamn og Buland sin rapport frå evalueringa av tiltak i satsing mot fråfall frå 2007 (Havn og Buland, 2007), Møller og Prøitz si evaluering av kunnskapsløftet i 2009 (Møller, 2009) og Markussen mfl. si store undersøking om gjennomføring i vidaregåande opplæring i Norden (Markussen, 2011) . Utdanningsdirektoratet sette i 2006 i gang eit stort forskingsprosjekt som skulle evaluere Kunnskapsløftet. Dette var ei brei forskning, og sluttrapporten er basert på konklusjonar frå ulike forskingsmiljø. Evalueringa varte frå 2006 til 2012, og dei ulike forskingsrapportane er publisert på udir.no. Det er også skrive ein vitenskapleg antologi som er bygd på evalueringane som vart gjort på oppdrag frå Udir (Karset, 2013).

Ein forskingsrapport, frå NIFU og ILS, viser at gjennomføring i vidaregåande opplæring er avhengig av at ein skapar nettverk og arenaer for god kommunikasjon og dialog mellom alle nivå i systemet (Aasen, 2008). Forskinga viser at desse arbeidsformene er lite brukt under innføringa av Kunnskapsløftet, og at sentrale utdanningsmyndigheiter har hatt ei hierarkisk tilnærming til reformimplementeringa. Denne forskinga er interessant i samband med ny organisering av grunnsopplæringa frå 8.-13. trinn. Det er også skrive ein del masteroppgåver som tek føre seg gjennomføring i vidaregåande opplæring. Bjørnstad og Sveen har skrive om faktorar som bidreg til at elevar fullfører vidaregåande opplæring (Bjørnstad, 2013).

Ulike land har ulike definisjonar og avgrensingar av «fråfall», og fenomenet er difor meir komplisert å definere enn ein skulle tru. I Noreg har vi ei avgrensing som definerer fråfall som *«dei som eit gitt tal år etter at dei gjekk ut av grunnskulen (eller begynte i vidaregåande opplæring) har gått mindre enn tre år i vidaregåande opplæring og som på dette tidspunktet ikkje er i vidaregåande opplæring»*.

I Noreg har mellom anna Markussen mfl. (2006; 2010) dokumentert betydelige skilnader i fråfall mellom studieretningar, regionar og elevar med ulike sosioøkonomiske karakteristika. I følgje Markussen (2010) er det berre Noreg og Island som har gjennomført omfattande, representative, kvantitative og longitudinelle studiar av fråfall som kombinerer ulike typar data.

Både norsk og islandsk forskning viser at forklaringane på kvifor unge vel å bryte vidaregåande opplæring er både individuelle, institusjonelle og kontekstuelle. Ulik sosial bakgrunn, skuleprestasjonar, fagleg og sosialt engasjement og identifikasjon med skulen, samt den konteksten utdanninga går føre seg i (skule, utdanningsprogram, familie, region, lokalsamfunn etc.). Fråfall i VGO kan sjåast som slutt punktet på ein prosess som har starta tidleg i dei unge sitt liv (Markussen, 2010).

Den enkeltvariabelen som står fram som den viktigaste for å forklare fråfall er elevane sine *gjennomsnittskaraktarar* ved slutten av obligatorisk skulegang, altså elevane sine tidlegare skuleprestasjonar. Karakterane frå den obligatoriske skulen er sterkt påverka av elevane sin bakgrunn, bl.a. kjønn, minoritetsspråklegheit, foreldra si utdanning og arbeidsmarknadstilknytning samt kulturell kapital. Gode karakterar frå grunnskulen er også eit mål på skulefaglege ferdigheiter. Dei som har gode karakterar vil prestere betre på vidaregåande skule enn dei som har dårlege karakterar. Tal frå Statistisk sentralbyrå viser at

elevar med mindre enn 25 poeng frå grunnskulen hadde ei gjennomstrøyming på 13 prosent. Blant elevar med 55 grunnskolepoeng eller meir fullførte 99 av 100 (Statistisk sentralbyrå 2014).

Havn og Buland (2007) konkluderer i sin rapport frå evalueringa av tiltak i satsing mot fråfall, med at arbeid mot fråfall kan lukkast, men at det er avhengig av at arbeidet er prega av system slik at det blir heile skulen si oppgåve.

Undersøkingar frå fleire land viser at ein kan auke fullføringsgraden gjennom systematisk og målretta arbeid på fleire arenaer samtidig. I Noreg har ein sett at Reform 94 hadde effekt på fråfallet. Også andre tiltak har hatt ein viss effekt, men ein kan ikkje slå fast ein langvarig og betydeleg effekt<sup>1</sup>.

Ei *eliminering* av fråfallet vil krevje djuptgripande samfunnsmessige endringar og utjamning av sosiale og ressursmessige skilnader i samfunnet. Markussen (2010) identifiserer nokre tiltak for å auke gjennomføringsgraden, blant anna auka fokus på å betre elevane sine skuleprestasjonar og deira sosiale og faglege identifikasjon og engasjement i forhold til skulen. Ein må også setje i verk tiltak på fleire nivå, både i barnehage og grunnskule. Tidleg innsats er viktig for å gje elevane nødvendige føresetnader for å meistre vidaregåande opplæring. Også overgangane er viktige, og god rettleiing er difor avgjerande for at elevane skal velje utdanningsprogram som dei har føresetnader for å meistre. Til sist er det innanfor vidaregåande opplæring viktig å legge til rette for tilpassa opplæring for at elevane skal kunne gå ut med vitnemål, fagbrev, lærekontrakt eller praksisbrev.

Markussen (2010) seier at det er fleire organisatoriske løysingar på korleis ein kan jobbe systematisk med desse tiltaka. Det er i denne konteksten det er interessant å sjå korleis ei ny organisering av grunnopplæringa frå 1.-13. trinn kan gje ei ny tilnærming til korleis ein kan setje i verk desse tiltaka. Eg vil vidare ta føre meg teoriar om organisasjonsidear og ulike perspektiv på desse.

---

<sup>1</sup> **Hawthorneeffekten** – det fenomen som vart dokumentert i samband med *Hawthornestudiane* i USA i 1920-åra, nemleg at *det å bli undersøkt i seg sjølv fører til åtferdsendringar* (som fordunstar igjen når undersøkinga er over).

## 2. Teori om organisering

I dette kapittelet vil eg presentere teoriar som kan kaste lys over prosessen der ein idé om organisering vert omsett og forsøkt implementert i organisasjonen. Eg vil vise korleis translasjonsteori kan fortelje noko om korleis fenomen vert fortolka og omarbeidd. Bruno Latour (1986) er ein av dei som vektlegg slike typar studiar framfor studiar om korleis idear vert spreidd (diffusion theory). Barbara Czarniawska (2008) er også oppteken av det blant anna Kjell Arne Røvik (2007) kallar den ”translasjonsteoretiske tilnærminga”. På lik linje med andre skandinaviske forskarar har Czarniawska gjort studiar der ho har sett på korleis ein idé endrar seg i møtet med ulike aktørar. Retninga har blitt kalla skandinavisk institusjonalisme, og i følge Røvik (2007) skil denne retninga seg frå klassisk institusjonalisme, som i stor grad har sett på korleis ein skal kunne lukkast med å implementere reformer i offentlege organisasjonar.

Aktørperspektivet er svært interessant i eit translasjonsteoretisk perspektiv. Eg vil undersøke bakgrunn for handlingar, og ser at Max Weber sin teori om handlingsrasjonalitet kan koplast med aktørperspektivet i mi tilnærming til translasjonsanalyse. Eg vil sjå spesielt på translasjonsprosessane, og her vil aktørane ha ei svært sentral rolle. Eg vil bruke omgrepet omsetting i staden for translasjon når eg vidare tek føre meg prosessen der ein organisasjonsidé blir tatt ut av ein kontekst og inn i ein annan. Omsettingane vil vere avhengig av korleis aktørane tolkar ideane.

Før eg går vidare inn på omgrep og teori, vil eg prøve å setje den skandinaviske institusjonalismen inn i eit organisasjonsteoretisk perspektiv. Eg vil vise til Mary J. Hatch sine perspektiv på organisasjon, og vidare trekke linjer inn mot institusjonalisme og Røvik sitt organisasjonsmotebidrag.

### 2.1 Perspektiv på organisasjon

Mary Jo Hatch (2001) opererer med fire perspektiv på organisasjonen; det første perspektivet er det klassiske der organisasjonen vert sett på som ei ”maskin”, skapt av leiinga for å oppnå førehandsdefinerte mål. Det andre perspektivet, det moderne, kan vi tidfeste til ca.1950-1970. Organisasjonen vert i dette perspektivet sett på som ein organisme, eller eit ope system. I eit

slikt perspektiv må organisasjonen tilpasse seg for å overleve. Leiaren vil her vere ein strategisk leiar. I det tredje, det sosial-tolkande perspektivet (ca. 1970-1980-talet), vert organisasjonen sett på som kultur der meiningsmønster vert skapt av og mellom menneske. Leiaren vert i dette perspektivet sett på som ein ”artefakt” som gjerne vil vere eit symbol for organisasjonen, eit symbol på verdiar. I det fjerde, det postmoderne perspektivet, blir organisasjonen sett på som collage. Det finst ikkje ei stor, sann forteljing. Leiaren er både teoretikar og kunstnar som kjem med nye kreative idear. Desse perspektiva, eller tradisjonane, kjem til uttrykk i mange ulike perspektiv og idear om styring og leiing. Ulike organisasjonsidear kan vere forankra i fleire av desse perspektiva, og vi kan omtale desse ideane som «motar».

Klassisk institusjonalisme bygger etter mi mening på dei siste to perspektiva hos Hatch. Organisasjonen har ein sosial dimensjon, og må ta omsyn til omgjevnadene. Organisasjonar vert påverka av kultur, normer og verdiar, noko som stiller krav til leiaren om sosial og kulturell kompetanse. Den nyinstitusjonelle eller neoinstitusjonelle teorien representerer i så måte ikkje noko nytt, men utfyller tradisjonell institusjonell teori. Kjell Arne Røvik (2007) hevdar at det finst ein eigen tradisjon eller skule som studerer organisasjonsidear som motar; organisasjonsmotetradisjonen, som spring ut av amerikansk neoinstitusjonalisme. Han viser til ein definisjon på organisasjonsmotar som er laga av amerikanaren Eric Abrahamson på 90-talet; «A management fashion ... is a relatively transitory collective belief, disseminated by fashion setters, that a management technique leads to rational management progress» (Røvik, 2007, s. 31).

Motane vert i følge Abrahamson altså spreidd og tatt ned i organisasjonane. Ein kan seie at motane har ei tilbodsside og ei mottaksside. Skandinavisk neoinstitusjonalisme har vore opptekne av mottakssida. Johan P. Olsen, Søren Christiansen og Nils Brunsson er alle skandinaviske beslutningsteoretikarar, og kritiserer rasjonelle beslutningsmodellar. Kva skjer i organisasjonar, med sine tradisjonar, når dei møter reformidear? Kva skjer med ideane i omsettingsprosessen? Dette er sentrale spørsmål for den skandinaviske tradisjonen. Det skandinaviske fokuset skil seg frå nyinstitusjonell tilnærming ved at ein er meir oppteken av reformer i offentlege organisasjonar, og at reformer er like naturlege som det stabilitet var i tidlegare perspektiv (Røvik, 2007).

Ulike metaforar er brukt for å illustrere gjennomslagskrafta til desse organisatoriske ideane. Røvik nyttar omgrep som «motar» og «virus», medan Czarniawska nyttar omgrepet «reise».



Felles for desse er at dei alle ser at organisasjonsideane ikkje er ein fast størrelse om fast lokalitet, men ein organisatorisk idé som raskt kjem og forsvinn på same måte som ein mote eller eit virus (Vebostad, 2013).

Casestudiar av organisasjonar er ein vanleg metode i denne skandinaviske tradisjonen, og i seinare forskning har ein altså sett på kva som skjer med oppskriftene når dei vert forsøkt introdusert i organisasjonar (Røvik, 2007).

Barbara Czarniawska ved universitetet i Lund, er ein av teoretikarane i den skandinaviske tradisjonen. Ho plasser seg sjølv innafor det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Omgrepet «konstruktivisme» viser til ein prosess der noko blir bygd av tilgjengeleg materiale. Innan det sosialkonstruktivistiske perspektivet finst det også to ulike tolkingar; den første går på at ordet sosialt er noko som berre gjeld menneske og det menneske gjer (t.d. språk). Den andre tolkinga går på at perspektivet er ikkje-individuelt.

Adjektivet «sosial» er viktig, fordi konstruksjon pågår i ein sosial prosess. T.d. har folk vanskeleg for å komme til einigheit når dei skal konstruere noko saman. Dette er eit interessant perspektiv å ta med seg inn i feltarbeidet.

Czarniawska viser til vitskaps- og teknikksosiologen Bruno Latour som meiner at forskarar bør leite etter utøvande (performative) og ikkje demonstrative definisjonar av organisasjonar. Demonstrative definisjonar på organisasjon vil vere at den er ei utskilbar eining med eigenskapar som liknar eit fysisk objekt, og at den eksisterer uavhengig av aktørane, som agerer i organisasjonen. Ein utøvande definisjon av organisasjon vil seie at den er sosiale oppfatningar som varierer i ulike samanhengar, og at aktørane konstruerer organisasjonen gjennom sine handlingar og tolkingar av desse. Når det kjem til korleis ein kan skildre organisasjonen, vil ein demonstrativ definisjon seie at det finst ei korrekt skildring, og forskarar kan skildre organisasjonen betre enn aktørane. Målet med forskinga er å formulere prinsipp. Ein utøvande definisjon vil sjå organisasjonen i eit anna lys. For det første vil det vere mange moglege skildringar av organisasjonen, og desse kan berre samanliknast pragmatisk eller estetisk. Kunnskapen om ein organisasjon ligg først og fremst hos aktørane, i motsetnad til skapande som i prinsippet skjer av ingenting dernelst hos observatørane. Forskarane har ingen privilegert tilgang. Forskinga sitt mål er ikkje å formulere prinsipp, men å skildre praksis (Czarniawska, 2008).

Ein ser at demonstrative definisjonar ligg innafor det klassiske perspektivet på organisasjonar jf. Hatch. I dei utøvande definisjonane er synet på organisasjonen endra frå å sjå den som ein fast og uavhengig størrelse, og over på eit aktørfokus. Organisasjonen blir skapt i møtet mellom dei som utgjer organisasjonen.

## 2.2 Narrativar

Czarniawska skriv om organisering, og korleis ”narrativar” eller ”forteljingar” både skapar organisering og omvendt, at organisering skapar narrativar. Czarniawska meiner at den ”narrative kunnskapen” er den mest spontane måten å omarbeide menneskelege erfaringar på. I kontrast til denne finn ein den ”logisk-vitskaplege kunnskapen” som inneber at forskaren først etablerer einingar som ein seinare klassifiserer og ofte romlig relaterer til kvarandre; høgare-lågare, større-mindre, eksklusive-inklusive.

Også Karl Weick (1995) påpeiker i følge Czarniawska (2008) at organisasjonsforskarar set opp organisasjonskart, ser på struktur, nettverk og hierarki, men ofte gløymer at organisasjonar er like mykje prosessar som landskap. Det er difor rimeleg å forsøke å kombinere den narrative og den logisk-vitskaplege kunnskapen. Casestudiar eignar seg difor for forskning på organisasjonar.

## 2.3 Teori om lause koplingar

Kan ein vise at det finst koplingar mellom prat og handling eller mellom forteljingar og organisering? Konseptet om «lause koplingar» («loose couplings») er henta frå kybernetikken og tatt inn i organisasjonsforskinga av March og Olsen (1976) og Karl Weick (1976), Orton og Weick (1990) (Czarniawska, 2008). Weick seier at ulike system enten kan vere totalt fråkopla (decoupled) eller tettkopla (tightly coupled). Laust kopla system er ikkje mottakelege for kva som føregår i det andre systemet. Tettkopla system kan derimot vere utan tydlege skilje, og difor mottakelege for kvarandre sine endringar. Medan tradisjonell managementteori ville ha tette koplingar mellom organisatoriske delsystem, hevdar dagens managementteori at laust kopla system står seg best over tid. System med lause koplingar er delsystem som er åtskilte, men som likevel er mottakelege for kvarandre. Skjer det noko i ein del av systemet, treng ikkje det føre til konsekvensar i alle delsystema (ibid.).

Skulen er ein organisasjon der kvalitetsarbeid står sentralt. Ein har utvikla ulike indikatorar for kvalitet i skulen, og i denne samanheng viser Knut Roald (2012) til Fevolden og Lillejord som har sett at teorien om laust kopla system er ein måte å forstå skulen som organisasjon. Skulen er ein politisk styrt organisasjon, og det er dei sentrale styresmaktene som vedtek læreplanar og andre styringsdokument. Det er likevel i klasserommet avgjerdene om den faglege kjerneverksemda blir tekne, av kvar einskild lærar. I eit laust kopla system har det sentrale leddet liten påverknad på det som faktisk går føre seg i klasserommet. Den administrative leiinga kan heller ikkje gjere anna enn å appellere til frivillige endringar hos lærarane (Roald, 2012).

## 2.4 Organisasjonsidear – tilbod, etterspurnad og implementering

Røvik (2012) har forska på korleis organisasjonsidear, eller oppskrifter bør utformast, styrast og leiast. Han meiner at desse ideane har seks viktige kjenneteikn;

1. Ideane er svært mange, og det finst idear for formelle strukturar, rutinar og prosedyrar, leiing, organisasjonskultur, profilering, kommunikasjon og meir.
2. Ideane er allstadnærverande – uavhengig av økonomisk, geografisk, fysisk eller sosial sfære.
3. Ideane har gjerne ei uklar historie. Det er vanskeleg å finne opphavet til ideane, det er oftare slik at det vert formidla alternative historier om opphavet til dei same ideane. Dette kan vere pga. ulike opphav til same ideen, eller at ideen rett og slett er tidstypisk og bygger på meir generelle og tidlause idear. Ideen om målstyring er eit døme på dette.
4. Ideane er gjennomtrengande i forhold til breidde, dvs. at ideane kjem til alle typar organisasjonar (t.d. kvalitetsstyring, outsourcing, balansert målstyring). Ideane trenger også like lett inn i gamle, byråkratiske organisasjonar som i høgteknologiske bedrifter. Ideane trenger ikkje berre inn i organisasjonane, men dei trenger også ned i organisasjonen. Nokre idear kan legge seg på overflata som overflatefenomen, men andre trenger ned i verksemda og set sitt preg på diskursar og dagsorden.
5. Ideane er reformutløysande. Enkelte idear er reformidear som har potensiale til å utløyse større eller mindre endringar i verksemda. Ideane vert ofte selde inn som problemløysingar,

men dei vert også pakka som bestemte problemdefinisjonar. Idear som BMS og medarbeidarsamtalar kan vere døme på det. Å ta inn ei populær problemoppskrift betyr at ein også importerer ein bestemt problemdefinisjon som ein oppfattar også er gjeldande for eiga verksemd, t.d. problem knytt til styring pga. uklare mål. Slik aukar også ideane si reformutløysande kraft.

6. Ideane har tvitydige verknader. Kor effektive er ideane? Er dei moteprega overflatefenomen, tidstjuvar utan praktiske verknader, eller kan dei brukast som strategiske verkemiddel for å oppnå ulike resultatmål? Begge desse syna på organisasjonsoppskrifter eksisterer, og slik sett meiner Røvik at verknadene er tvitydige, kanskje også fordi verknadene er vanskelege å finne klare svar på. Det kan også vere usemje mellom ulike aktørar i organisasjonen om korleis verknadene skal tolkast. Desse usemjene kan ofte førast tilbake til korleis eigne posisjonar og interesser vert råka.

Ideane har altså ei tilbodsside og ei overførings- og mottaksside. På tilbodssida kan ein sjå på kor dette tilbodet veks fram, kva som er drivkreftene, innhaldet i tilbodet og i kva grad innhaldet vert endra over tid. På overførings- og mottakssida kan ein sjå på overføringa, implementering og utnytting av organisasjonsidear (Røvik, 2007).

I denne samanhengen er det også greitt å klargjere ein del sentrale omgrep som Røvik nyttar. Røvik skriv at det på mottakssida er snakk om to prosessar; dekontekstualisering og kontekstualisering. Med dekontekstualisering meiner han at ein hentar noko ut av sin samanheng ofte med sikte på å føre dette over i ein annan kontekst. Ein kan seie at ein ”pakkar” ideane, eller gir dei ei meir allmenn form, for vidare å selje dei inn til andre verksemdar. Kontekstualisering viser til tilfella der ideane vert ”pakka ut”. Der ideane vert mottatt, implementert og utnytta i ei verksemd (ibid.). Kva skjer i denne prosessen? Blir dei faktisk implementert i strukturar og aktivitetar, eller ligg dei på overflata som noko det vert ”snakka om”?

Idear kan sjåast i ulike perspektiv. Isomorfi handlar om korleis organisasjonar, gjennom å ta ned dei same ideane, blir like. Eit anna perspektiv på idear er å sjå dei som motefenomen og vidare korleis verksemdar nyttar ulike organisasjonsidear for å stå fram som moderne. Som eit tredje perspektiv kan ein også sjå på omsettinga eller translasjonen av ideane og korleis organisasjonane eller verksemdene tolkar, omarbeider og tilpassar ideane og oppskriftene til sin eigen kontekst.

Det er dette tredje perspektivet eg vil fokusere på, og det er difor dette som blir fokuset i mine casestudiar. Det eg vil fokusere på er korleis organisasjonsidear trengjer inn i skulen og får sitt spesielle uttrykk der. Eg vil finne ut korleis ideane kjem ulikt til uttrykk i ulike kontekstar, dvs. på ulike skular. Kva er ”masterideen” og korleis har ein omsett denne i eigen kontekst? Kva er intensjonane bak ønsket om å innføre visse idear, og korleis har ein tilpassa desse i eiga verksemd? Kva har vore strategien for å implementere ideane? Vidare er det interessant å sjå kva som er motiva for å ta inn desse ideane, om det er politisk bestemt eller om det lokale initiativ som fører til implementering av organisasjonsidear. Her vil det vere nødvendig å sjå noko på tilbodssida også, spesielt da på tilbodsinnhaldet, kva produkt eller idear som vert tilbydde.

Eit sentralt spørsmål er altså, som også Røvik vektlegg, bakgrunnen for kvifor organisasjonar og verksemdar adopterer idear og oppskrifter. Han viser til tre årsaksforklaringar; For det første er det slik at tilbyddarar ofte viser til idear og oppskrifter som skal førebygge og løyse problem. Desse problema er førehandsdefinerte, og spring ikkje ut av eigendefinerte problem jf. punkt 5 over. Ved å ta inn desse oppskriftene tek ein per definisjon også inn ”problema”. Ei anna årsaksforklaring er at ein har ekte organisasjonsinterne problem, og vurderer ulike idear og oppskrifter som kan egne seg for å løyse dei problema som ein faktisk har. Ei siste årsak til at idear og oppskrifter vert tatt inn er at ein ser at ideane kan vere hensiktsmessige av omsyn til identitetsforvaltning. Ved å ta inn enkelte idear og oppskrifter vil verksemda stå fram som moderne og tidsriktig. I min kontekst vil det vere interessant å sjå korleis ulike aktørar oppfattar årsaksforklaringar.

Røvik identifiserer også fem hovudtrendar i samtidas organisasjonstenking. Det er avbyråkratisering, overgang frå leiing til styring, forretningslogikk over forvaltning og foreining (New Public Management), prosessbasert organisering og omdømmehandtering. Innan desse hovudtrendane finst det ei stor vifte med ulike organisasjonsidear.

Overgangen til meir forretningsmessige organisasjonsoppskrifter har endra skulen. I tillegg til innføring av New Public Management (NPM) i offentlege verksemdar, vil eg gjerne sjå meir på teoriar om idear knytt til omdømmehandtering. Dette perspektivet handlar som sagt om idear for å presentere organisasjonen på best mogeleg måte overfor ulike aktørar i omgjevnadene. For skulen er dette noko som stadig vert viktigare. Røvik kallar dette «idear, oppskrifter og reformgrep for organisatorisk omdømmehandtering» (Røvik, 2007, s.195). Omdømme er meir enn marknadsføring, det er også andre aktørar enn kundar som er viktige,

til dømes media, ulike myndigheiter, interesseorganisasjonar etc. Omdømme går også på korleis ein etterlever lover og reglar og om ein vert oppfatta som tidsriktig og effektiv. I motsetnad til omgrepet ”image” som gjerne referer til eit augeblikksbilete, er ”omdømme” ei verdibedømming av ein organisasjon over relativt lang tid (Røvik, 2007).

## 2.5 Ideane i skulesektoren

Ut frå teorien om dekonstruksjon finst det eit sett idear og oppskrifter som spring ut frå dei store ”masterideane” som vert pakka og selde inn i ulike typar organisasjonar. Skulen er ikkje noko unntak i så måte. Det som kjenneteiknar ein del av ideane i skulen er at dei skal gjere skulen meir kostnadseffektiv og samtidig ivareta kvalitetsmål. Pettersen (2011) har laga eit system som ordnar ideane som lokale prosjekt, masteridear og globale idear. Også Czarniawska nyttar omgrepet ”masteridear” (Czarniawska, 2008).

Idear kan ifølgje Røvik leie til reformer. Når det kjem til reglar for omskriving meiner Røvik at det finst tre såkalla omskrivingsmodus. Når ein omset idear kan ein anten kopiere den, (reproduserande modus), ”pynte” på ideen ved å legge til eller trekke frå (modifiserande modus), eller endre ideen totalt (radikalt modus). I dette siste modus vert ideane sett meir som inspirasjon enn som noko som kan adopterast.

Kunnskapsløftet er den siste store reforma i den norske skulen. Den store ideen bak denne reforma er ideen om den nye europeiske kunnskapsøkonomien. I denne konteksten har OECD og EU klare målsetjingar om skulen, og gjennom ulike måleindikatorar seier ein noko om kva som er viktige kunnskapsmål. I Noreg har einskapsskulen lange tradisjonar, og mål om danning og sosial utjamning og like mogelegheiter for alle har vore viktig. Nye krav om auka kunnskap og meir utdanning gjer at skulen står overfor ulike utfordringar. Heile EU-området har utfordringar om omsyn til drop-out, og vil gjerne forsøke å auke gjennomføringa i vidaregåande skule.

Idear og oppskrifter i skulen knyter seg til både til førehandsdefinerte og eigendefinerte problem. Idear knytte til identitetsforvaltning kan også sjåast i samanheng med desse. Skulen er ein politisk styrt organisasjon, og vedtak knytte til innhaldet i den norske skulen vert gjort på Stortinget. Med innføring av KL06 ville ein auke fokus på lokal tilpassing og lokal leiing. I dag ser ein at satsingane for auka kvalitet i stadig større grad er sentralt initierte. Lokalt

leiarskap handlar i stor grad om å forankre sentrale satsingsområde, eller idear, i eigen skule. Er det likevel mogeleg for den einskilde skulen å drive eige utviklingsarbeid, t.d. ved å gjere organisatoriske endringar? Eller vil dette bryte med den store ideen om den norske einskapsskulen?

Røvik har laga ei oversikt over den hierarkiske omsettingskjeda. For det første viser han til ei top-down-orientering. I ei slik omsetting er det den formelle strukturen som angir omsettingsforløpet. Lenger nede i kjeda finn ein det ein kan kalle problembetinga søking etter løysingar. Her vil det vere slik at organisasjonen til ei kvar tid har problem som leiinga bør ha oversikt over. Ideane blir her løysingane. Eit tredje nivå er det Røvik kallar avgrensa fridom til omsetting. Med det meiner han at ein sentralt styrt implementeringsprosess gir avgrensingar i forhold til at det lokalt kan vere ulike meiningar og forståing av dei ulike ideane som er tenkt implementert. Det nest siste punktet er det Røvik kallar stimulus-responsbasert-sekvensialitet, eller stegvis og etappevis omsetting. Ein tek tak i det viktigaste og implementerer ideen over tid. Til slutt kjem punktet om å gjere det abstrakte konkret. Konkretiseringa følgjer prinsippet om å omsette stegvis.

Røvik modifiserer oppfatninga om den hierarkiske omsettingskjeda; Ein viser oftast til at ideane vert omsett frå øvst til nedst i eit myndigheitshierarki. Slik er det ikkje nødvendigvis. Det er ikkje berre i hierarkiet at desse omsettingane føregår, og omsetting oppstår mellom aktørar til ulik tid og stad.

Eg vil likevel forsøke å sette ideane i skulen opp i eit hierarki der ein finn masterideen øvst (makro), form-idear i skulen i midten (meso) og innhaldsideane på mikronivå.

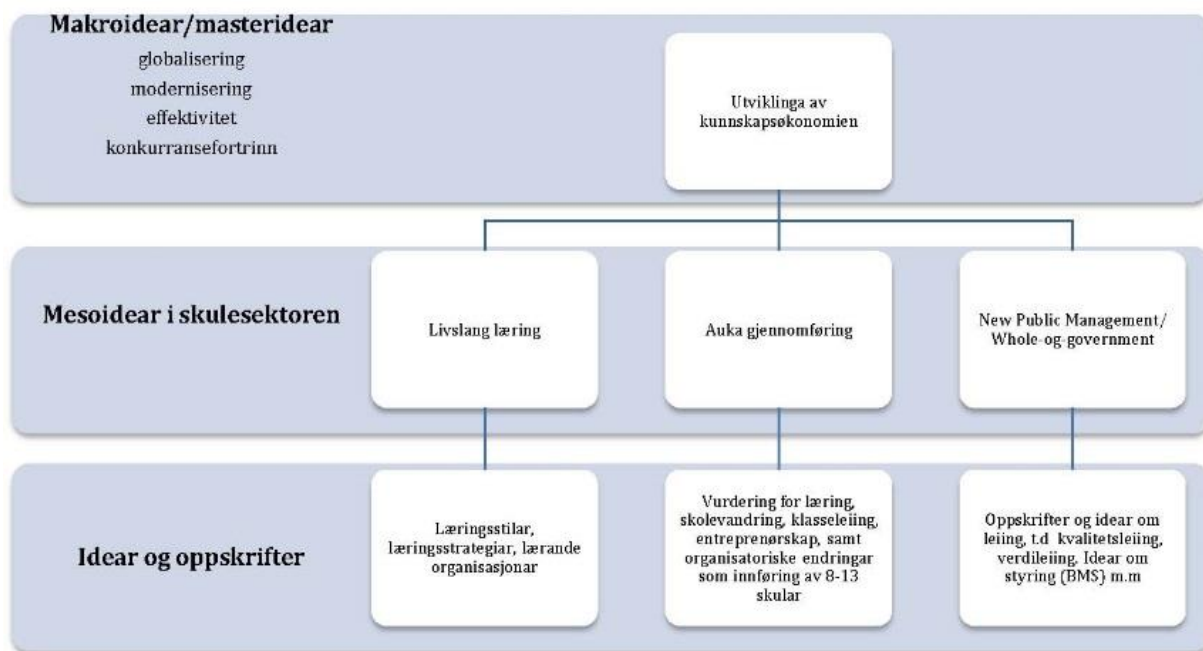


Fig. 1: Idéhierarki

Denne modellen er eit uttrykk for korleis ein kan systematisere ideane og korleis dei står i forhold til kvarandre. Moderniseringsprosjektet er kjenneteikna av ei sterk norm om rasjonalitet, framsteg og utvikling, som igjen har skapt ein marknad for idear (Pettersen, 2011). Moderniseringsprosjektet kan i så måte sjåast som ein global idé som har skapt grunnlaget for masterideen som er utviklinga av kunnskapsøkonomien.

På eit lågare nivå har eg forsøkt å kjenne att idear som ein kan kalle «mesoidear». Her har eg plassert inn livslang læring, auka gjennomføring og New Public Management/Whole-of-government. Ein kan gjerne komme med innvendingar om at dei to første i større grad enn den siste er spesielt knytte til skulen. New Public Management er ei reformbølge som ein både kan sjå som spreing av ideologi og nye idear om organisering av statsapparatet, men og som spreing av konkrete reformtiltak. Dette er sett på som ei effektivitetsreform i offentleg sektor (Christensen, 2006). Ein kan sjå at tendensen i dag er ei meir heilskapleg tilnærming til statlege oppgåver som skal løysast. Whole-of-government er ei rekke tiltak knytte til utfordringane rundt den auka fragmenteringa i offentleg sektor. Eitt av dei grunnleggande måla til Whole-of-government er å tilby ein meir heilskapleg og integrert tilgang til offentlege tenester (Christensen og Lægroid, 2006). Døme på denne typen reformer kan vere NAV-reforma eller Samhandlingsreforma i helsevesenet. I skulen finn ein også idear som har sitt



utspring i denne meso-ideen, til dømes etablering av tverrfaglege team og auka interesse for å bringe ulike yrkesgrupper som helsesøster, PPT, psykiatriske sjukepleiarar, politietaten og andre inn i skulen.

Ulike skular vil ut frå modellen alle halde seg til dei same masterideane, men denne vil komme ulikt til uttrykk alt etter nasjonal politikk (mesonivå) og korleis ideane til nasjonale styringsmakter vert sette i verk gjennom påbod (lover) og ulike incentiv (retteleingar, prosjektstøtte, tilsyn m.m.). På lågaste nivå, eller mikronivå, har eg sett opp døme på meir konkrete idear som spring ut av mesoideane. Desse ideane er døme på sentralt initierte satsingsområde i den norske skulen. Leiinga ved den einskilde skule kan til ei viss grad velje kva dei vil fokusere på, men nasjonale satsingar bringer også med seg ein del incentiv som skal sikre at dei blir gjennomført. Vidare er det likevel den enkelte lærar som avgjer korleis ideane vert tekne inn i klasserommet.

Dei ideane eg har skildra over skal inn i skulen som er ein kunnskapsorganisasjon som består av profesjonelle aktørar. Max Weber sin teori om handlingsrasjonalitet kan difor koplast med aktørperspektivet i mi tilnærming til translasjonsanalyse.

Eg vil vidare knyte teori om handlingsrasjonalitet opp mot translasjonsteori for å utforske bakgrunnen for korleis idear vert tolka og omarbeidde.

## **2.6 Max Weber om handlingsrasjonalitet**

Ideen om organisering av 8-13-skular har skjedd på bakgrunn av reforma KL06 og uttalte mål om auka gjennomføring i grunnopplæringa. Ved å bruke Max Weber sin teori om rasjonalitet og handling vil eg prøve å få eit perspektiv på handlingar, og slik forsøke å forstå handlingane i ein organisasjon som står overfor endringar.

Weber sin typologi er bygd opp rundt fire handlingstypar og to rasjonalitetsformer (Dale, 2011). Dei fire handlingstypane er;

1. Formålsrasjonell handling (også kalla målrasjonell handling). Strategisk handling og instrumentell handling er undertypar av formålsrasjonell handling

2. Verdirasjonell handling

3. Tradisjonell handling

4. Affektuell (eller følelsesbasert) handling

Dette betyr at det finst to typar rasjonalitet, formålsrasjonalitet og verdirasjonellitet. Vi snakkar altså om to rasjonelle handlingstypar. Weber presiserer at dette er ideelle handlingstypar som ikkje reflekterer faktiske forhold, men som skal hjelpe oss til å «ordne» og analysere omfattande empirisk materiale.

Før eg går vidare inn på rasjonelle handlingstypar er det viktig å klargjere distinksjonen mellom mål og verdi. Eit «mål» (Zweck) er ”førestillinga om eit resultat som blir årsak til ei handling”. Intensjonen til den som handlar blir med andre ord årsak til handlinga. Vi må vite noko om intensjonane eller måla til den som handlar, og vi må også vite noko om kva aktøren oppfattar som må til for å nå målet. Målet treng ikkje ha bestemte verdimessege eller normative kvalitetar (Dale, 2011). Ein utfører med andre ord ei handling for å oppnå eit resultat.

Verdi (Wert) er førestillinga om ei normativ forplikting som blir årsak til ei handling. Ei verdirasjonell handling er difor også ei intensjonal handling. Det er dei grunnleggande verdiane eller forpliktelsane til den som handlar som blir årsaken til handlinga.

For å forstå handlinga må vi kjenne til verdiane og normene til den som handlar. Den verdirasjonelle handlinga har ein «eigenverdi». Verdiar treng ikkje vere etiske, dei kan også vere til dømes religiøse, men handlinga er bevisst, og kan gjerne vere ut frå plikt.

Her er det viktig å presisere at ein person som handlar verdirasjonelt ikkje tek omsyn til sannsynlege konsekvensar av handlinga. Det rasjonelle ligg i at handlinga er basert på verdiar. Eit døme kan vere at ein har ein tendens til å handle verdirasjonelt når ein står overfor motstridande mål.

Det kan vere vanskeleg å finne empiriske handlingar som er reint formålsrasjonelle – utan nokon form for normativ eller verdimessege orientering og omvendt. Vi kan derimot seie noko om ein type handling nærmar seg ein idealtipe eller fjernar seg frå ein idealtipe.

Tradisjonell åtferd er ofte langt frå det ein kan kalle «meningsfylt orientert handling». Weber seier at dette er fordi det ofte dreier seg om ein reaksjon utan refleksjon. Det er her vi finn dei fleste av våre daglegdagse handlingar (ibid.). Når det kjem til den siste gruppa, emosjonell handlingar, så er ikkje dei rasjonelle. Døme på emosjonell handling kan vere raseriutbrot.

I organisasjonar kan ein for det første kunne stille spørsmålet om rutinegjering av formålsrasjonell handling nærmar seg ei tradisjonell handling. Ein gjer det ein alltid har gjort utan å reflektere nærare over mål og middel. Eit anna perspektiv på endring og handlingsrasjonalitet vil vere at om ein skal gjere endringar i ein organisasjon, så kan ikkje rein formålsrasjonalitet i seg sjølv leie menneskeleg handling inn på nye spor. Her er det nødvendig med verdirasjonalitet. Formålsrasjonalitet må tilpasse målet til eksisterande midlar.

I skulesektoren som i andre sektorar er det nok mange som handlar subjektivt formålsrasjonelt. Moderne skulereformer skal i følgje Dale erstatte denne subjektive formålssubjektiviteten med ein objektiv «riktigheitsrasjonalitet». Weber seier at vitskapen ikkje kan grunnge mål og verdiar. Om vitskapen skal svare på bør-spørsmål vil ein måtte involvere ulike typar verdirasjonelle gjennomgangar av det handlande menneske. Difor er det ikkje pedagogisk forskning som set skulepolitiske reformmål, men valde politiske myndigheiter. Forskarar kan derimot diskutere og kritisere mål og middel i formålsrasjonelle og verdirasjonelle termar.

Rasjonalitetsspørsmålet kan knytast til styringssystemet i skulen. Verdirasjonelle handlingar er til dømes det at regjeringa bestemmer måla for grunnopplæringa. Lover og forskrifter skal følgjast opp i skulen, og det målrasjonelle spørsmålet er typisk korleis måla skal nås, og kva for læremiddel som skal brukast.

Eit sentralt spørsmål i samband med rasjonelle system er til dømes om eit målrasjonelt styringssystem knytt til utdanningsreformer vert utvikla slik at dei tilsette i skulesektoren, verdirasjonelt, trekker i same retning? Her tenkjer eg spesielt på den utdanningspolitiske intensjonen om å utvikle skulen til ein lærande organisasjon, eller i forhold til mål om å sjå grunnopplæringa som eit samanhengande løp.

Eit anna spørsmål er om ei institusjonalisering av reforma (kunnskapsløftet) sitt verdigrunnlag vil gjere det mogeleg å auke graden av samhandling mellom tilsette i skulesektoren i deira målrasjonelle gjennomføring? Korleis oppfatar dei tilsette i skulen nasjonale målsetjingar om auka gjennomføring og relevansen i forhold til lokalt utviklingsarbeid (8-13)? Kva er

konsekvensar for handlingar? Handlingsrasjonelle, verdirasjonelle eller tradisjonelle? Dette er spørsmål knytt til Weber sin teori om rasjonelle handlingar, og som vil vere relevante å sjå opp mot omsetting og implementering av nye idear og oppskrifter.

### 3. Metode

Eg vil gjennom eit casesdesign gå i djupna for å finne ut kva som kjenneteiknar organisasjonen ved to kombinerte skular i Norge. Eg vil ta føre meg Fyrstikkalleen skole i Oslo, samt Stangenes 8-13 og Stangenes videregående skole i Harstad kommune i Troms. Fyrstikkalleen skole tilbyr, studieførebuande studieprogram og utdanningsprogrammet media og kommunikasjon. Stangenes 8-13 har eit tett samarbeid med Stangenes vgs, som er ein skule med 7 yrkesfaglege utdanningsprogram i tillegg til studiespesialisering med formgjevingsfag. Bakgrunnen for valet av nettopp desse skulane er at dei har innført ulike modellar for 8-13-skular. Det er difor interessant å sjå kva som er målsetjinga og korleis dei som er knytt til skulen opplever organiseringa. Korleis fungerer samarbeidet i ein kombinert skule med felles skuleeigar i Oslo kommune samanlikna med modellen i Harstad kommune? Dette er to casar som på nokre vis er komparative fordi dei er representative for ideen om ny organisering for å løyse eit problem. Dei har likevel tolka og tilpassa ideen til eigen kontekst, og utfallet er difor ulikt.

Barbara Czarniawska er sentral i teorikapittelet mitt. Ho meiner at narrativ kunnskap er den beste måten å bearbeide menneskelege erfaringar, og meiner at casestudiar eignar seg godt for forskning på organisasjonar. Ved å vere i felten kan ein enklare hente inn ulike stemmer og loggføre ulike syn på same fenomen (Czarniawska, 2008). Dette synet på casestudiar og feltarbeid samsvarar godt med det Flyvbjerg (2006) seier om casestudiar. Han meiner at all samfunnsforskning er kontekstavhengig, og at casestudiar difor er ein god metode for å innhente kunnskap. Det har vore retta kritikk mot denne metoden fordi det hevda at det vil vere vanskeleg å gjere generaliseringar på bakgrunn av enkeltcasar. Flyvbjerg meiner likevel at metoden er nyttig fordi den gir kunnskap på eit gitt felt, noko som også kan auke den kollektive kunnskapen på feltet. Han seier vidare at «generaliseringar er overvurdert som kjelde til vitskapleg utvikling, mens ”eksempelets makt” er undervurdert» (Flyvbjerg, 2006, s. 228).

I det vidare kjem spørsmålet om korleis eg som urutinert forskar og utrent på casestudiar og kvalitative forskingsintervju, skal kunne få fram dei gode forteljingane, eller narrativane, som i større grad enn deskriptive skildringar gir innsikt. I denne konteksten vil eg trekke vekslar på min bakgrunn, mi forforståing. Eg kjenner til bakgrunnen for etablering av 8-13-skular, og eg har jobba med overgangen mellom ungdomstrinnet og vidaregåande opplæring. Eg kjenner

dei nasjonale målsetjingane om auka gjennomføring, og eg har kunnskap om dei nasjonale satsingane Ny Giv og diverse etter- og vidareutdanningsstrategiar. I feltarbeidet og i intervjusituasjonane brukte eg skulekunnskapen som eit verkty for å stille dei riktige spørsmåla og følgje opp det eg fann interessant. Eg forsøkte å vere fokusert og open for nye og uventa innfallsvinklar. Det er styrken med denne metoden, og det er det som gjer det spennande å bruke kvalitative forskingsintervju. Det kan dukke opp funn som fører til at ein må endre på dei førestillingane som ein har om forskningsemnet.

Målet med prosjektet mitt er i få større innsikt i kva som har vore intensjonane bak innføringa av 8-13-skulane i Noreg, og korleis ideen er implementert i ulike kontekstar. Ei slik eksplorerande undersøking skal føre til meir kunnskap om korleis ein i ein politisk styrt organisasjon kan finne fram til måtar å organisere grunnutdanninga på for å nå nasjonale mål om auka gjennomføring, samstundes med at ein må innfri krav om meir rasjonell drift.

Eg har gjennomført fleire semistrukturerte gruppeintervju i kvar case. Målet mitt var å få intervju med både lærarar, mellomleiarar, rektorar og rådgjevarar. For å få svar på problemstillina mi var det viktig å få fram ulike perspektiv på denne typen organisering av grunnopplæringa. Desse narrativane var med på å danne eit bilete av korleis organisasjonen har tolka og bearbeidd ideane og slik utforma ein kontekstuell betinga modell.

### **3.1 Datainnsamling og empirisk framgangsmåte**

Bakgrunnen for val av case som metode var at eg gjennom desse studiane håpte å kunne gå i djupna og få ei heilskapsforståing. Eg tok eit val om å sjå på organiseringa i to forskjellige kommunar, Harstad og Oslo, og ville samle inn data gjennom dokumentanalyse og intervju av fokusgrupper og einskildpersonar i organisasjonen.

Eg har studert to unike casar som eg visste ikkje nødvendigvis ville vere komparative. Dei er unike på kvar sin måte, og mitt mål var å auke forståinga mi rundt kva som har vore intensjonen bak ønsket om ein 8-13-skule, og korleis ideen om ein slik skule kjem til uttrykk. Eg kunne nok også fått denne kunnskapen ved å konsentrere meg om berre ein case, men fordi dette fenomenet «8-13» er så lite utbreidd, kunne eg få fram fleire aspekt ved organiseringa ved å studere meir enn eitt (Ragin, 2011, s. 117).

Mange vil påpeike at casestudiar kan vere nyttige for å teste ut hypotesar. I denne samanhengen vert det viktig å klargjere bakgrunnen for val av case. For å kunne gjere generaliseringar må valet av case vere nøye gjennomtenkt. Det må vere eit strategisk val, og dette valet må vere knytt til problemstillinga og det ein ønskjer å få svar på. I mitt tilfelle er valet av to casar knytt til eit forståingsorientert perspektiv. Målet med prosjektet er ikkje berre å skildre samhandlingsmønster, men å få ei djupare innsikt i årsakene til funna som vert gjort.

Fordelane med casestudiar er at det vil vere mogeleg å utforske reelle situasjonar og relasjonar. Flyvbjerg viser til eiga forskning og til andre forskarar som Campbell (1975), Ragin (1992), Geertz (1995) og Wieviorka (1992), som seier at intensive casestudiar har utfordra deira tidlegare etablerte syn og hypoteser. Ved å studere casar har dei måtte omarbeide hypotesane sine (Flyvbjerg, 2006).

I casestudiar driv ein oftast med falsifisering, ikkje verifisering av teoriar. Ein går inn i forskingssituasjonen med ein del forkunnskap og førestillingar om kva ein vil finne, og i følgje Flyvbjerg har dei fleste forskarar erfart at ein gjennom arbeidet med case stadig kjem fram til ny kunnskap som ikkje nødvendigvis samsvarar med det ein har forventa å finne. Det som kan vere fordelen med å få kunnskap gjennom casestudiar er at ein gjennom stadig ny kunnskap kan moderere forskinga til det ein til ei kvar tid finn. I ei kvantitativ undersøking vil ein også gjere nokre subjektive val når ein til dømes utformar ei spørjeundersøking. Etter at denne er sendt ut og svart på kan ein ikkje gjere endringar. Gjennom å gjere casestudiar kan ein altså få djupare innsikt enn ein vil gjennom standardiserte spørjeskjema. Dette samsvarar som sagt godt med det Czarniawska seier om casestudiane sin posisjon i organisasjonsforskinga i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Målet mitt var å få meir innsikt i korleis denne ideen om organisering av grunnopplæringa har komme ulikt til uttrykk i dei to kommunane Oslo og Harstad. Både Flyvbjerg og Czarniawska vektlegg casemetodikken sitt element av narrativar (Flyvbjerg, 2006; Czarniawska, 2008). Slike narrativar eller forteljingar er i seg sjølv eit forsøk på å skildre både den kompleksiteten og dei motsetningane som ein finn i det verkelege livet (Flyvbjerg, 2006). Generaliseringar er ikkje nødvendigvis målet i all forskning, men målet kan vere å formidle den innsikta som casestudia gir.

### 3.1.1 *Forskingsintervjuet*

Steinar Kvale (2010) seier om forskingsintervjuet at det bør ha ein viss struktur og fokus på både lytting og spørjing. I denne typen intervju vil det vere viktig å aktivt kunne følgje opp intervjupersonen sine svar, samt avklare, nyansere og stille kritiske spørsmål. Som intervjuar forsøkte eg å vere bevisst det sosiale samspelet som ligg i intervjusituasjonen, og ikkje minst den meiningsskapinga og kunnskapsproduksjonen som ligg i den munnlege interaksjonen (Kvale, 2010). Det var viktig for meg å oppnå ein intervjusituasjon som vart oppfatta som avslappa og uformell. Eg ville gjerne få fram dei gode og typiske døma på forventningar og samarbeidet i og mellom aktørane som har vore involvert på ulike nivå. Gjennom å legge til rette for god dialog håpte eg å komme forbi det skildrande nivået og ned på den kommunikasjonen som kan gje auka innsikt.

Eg tok kontakt med rektorane på Stangenes 8-13 og rektor ved Stangenes vidaregåande skole i februar 2014. Eg hadde både telefonsamtaler og kontakt pr. e-post for å avtale når det kunne passe å gjennomføre intervju og feltobservasjonar. I forhold til opphaldet i Harstad hadde besøket fleire hensikter. Eg søkte på, og fekk, hospiteringsmidlar frå arbeidsgjevar for å reise til Harstad saman med rådgjevar ved eigen skule. Bakgrunnen for dette er at eg på eigen skule er involvert i eit prosjekt der vi saman med Høyanger kommune greier ut ein modell for 1-13-skule. Eg fekk difor høve til å vere i Harstad i fire heile dagar. Eg gjorde avtalar med rektorane, rådgjevarar og avdelingsleiarar på førehand. Undervegs fekk eg også god anledning til å snakke med lærarar som var involvert i samarbeidet. Eg jobba ut frå ein semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1).

Siste dagen i opphaldet mitt kom det ein delegasjon frå Høyanger kommune og Høyanger vidaregåande skule til Harstad for ein gjennomgang av etableringa av Stangenes 8-13 og samarbeidet med Stangenes vgs. På dette møtet innleia assisterande rådmann og ansvarlig for skole og oppvekst i Harstad kommune, og rektorane og rådgjevar ved Stangenes 8-13 var tilstade og informerte. Det var godt høve til å stille spørsmål undervegs.

Under alle intervju og møter var det intervjuguiden eg tok utgangspunkt i. Eg brukte fokusområda i guiden til å skaffe meg så mange perspektiv som mogeleg. Ved å kunne ta opp dei ulike problemstillingane med så mange aktørar, fekk eg eit godt og breitt materiale for vidare analyse.

Eg hadde i utgangspunktet tenkt å gjennomføre ein casestudie på Bjørnholt skole i Oslo, og gjekk fram på same måte som i Harstad. Det viste seg å ikkje vere så enkelt i Oslo. Her er det



nok meir trykk på skulane, og dei såg ikkje at dei hadde tid eller kapasitet til å stille opp. Eg tok difor kontakt med ein rådgjevar på F21, og tenkte at det nok var lettare å få til intervju viss eg gjekk direkte på personar og ikkje gjennom ein generell førespurnad til skulen. Eg lukkast på første telefon, og etter det fekk eg tips om ein lærar frå Sogn og Fjordane som jobbar der. Etter at eg tok kontakt med ho begynte ballen å rulle. Til slutt hadde eg gjort avtalar med tre lærarar, ein rådgjevar og assisterande rektor. Eg gjennomførte intervju på kontor/møterom ved skulen.

Eg gjennomførte intervju med lærarane på arbeidsplassen deira. Det var viktig for å meg at intervjusituasjonen vart opplevd som uformell, men strukturert, ein samtale der det er opning for å kunne nøste vidare på informasjon. Det var difor viktig at intervjuguiden nettopp var ein guide og ikkje ei oppskrift.

### 3.2 Analyse av data

Etter innsamling av data vart lydfilene transkriberte frå munnleg tale til skriftleg tekst. Vidare gjorde eg ein kategoribasert inndeling av data. Bakgrunnen for dette var at eg ville jobbe meg systematisk gjennom heile datamaterialet. Intervjuguiden som var utarbeidd på førehand inneheldt dei temaa eg ønskte å komme inn på, og var laga ut frå problemstillinga i oppgåva. Eg har difor brukt intervjuguiden som eit utgangspunkt for ei fortløpande inndeling av datamaterialet. På denne måten har eg sortert og kategorisert data frå informantane under kvart tema.

Kategoriane er konstruerte ut i frå undersøking av datamaterialet. Datamaterialet er vidare sortert slik at ein skal kunne finne mønster, liknande utsegner, samanhengar og ikkje minst ulikheiter i det som vert sagt. Vidare har eg sett på desse mønstra i lys av teori. Det er likevel viktig å ta med seg her at informantane vil vere subjektive og presentere sine meiningar om temaa på det gitte tidspunkt.

Det vil alltid vere nødvendig å stoppe opp i prosessen både under datainnsamling og i analysen og spørje seg om ein undersøker det ein faktisk vil undersøke. Denne interne gyldigheita må ligge langt framme når ein skal analysere funna opp mot problemstillinga. Er undersøkinga eigna til å påvise årsakssamanhengar eller er den det ikkje? Også spørsmålet om

ekstern gyldighet vil naturleg dukke opp. I mine casar har det vore eit mål å lære noko av dei unike casane som eg har undersøkt. Funna mine vil likevel ikkje naturleg kunne overførast direkte til ein anna samanheng og gjerast generelle. Det er likevel slik at mine funn kan støttast av den teorien som finst om omsetting av organisasjonsidear. Den spesifikke ideen om 8-13 kan likevel ikkje overførast direkte til andre samanhengar.

Reliabilitet handlar om å kontrollere den framgangsmåten som blir brukt, og vurdere om dei svara ein har komme fram til er til å stole på. Ein må passe på at ein ikkje påverkar dei endelege resultata på grunn av openbare feiltolkingar. Eg har her brukt semistrukturerte intervju som grunnlag for datainnsamlinga. Informantane fekk tilsendt spørsmåla på førehand slik at dei skulle vere førebudde. På denne måten hadde vi eit utgangspunkt for samtalen. Informantane var klar over kva som var mitt mål med intervjuet, og eg hadde gjort det klart korleis eg ville bruke informasjonen.

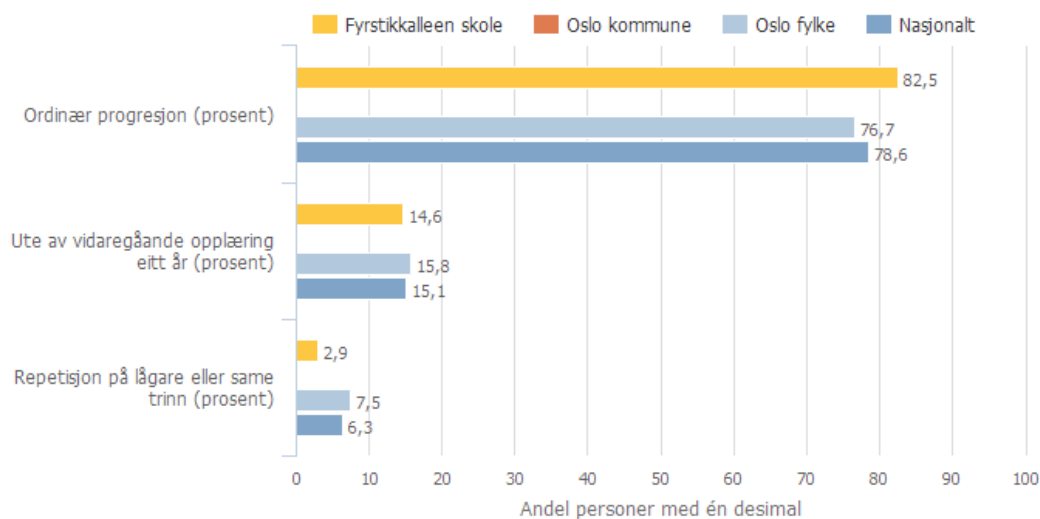
## 4. Case 1 – Fyrstikkalleen skole, Oslo

Fyrstikkalleen skole, også kalla F21, på Helsefyr i bydel Gamle Oslo i Oslo kommune vart opna hausten 2010. Skulen erstatta Hovin ungdomsskule, Bredtvet videregående skule og medier og kommunikasjonslinja på Sogn videregående skule. Dette er ein fullskala 8-13-skule der ungdomsskule og vidaregåande skule er samlokalisert, og lærarane underviser frå 8. til 13. trinn.

Oslo kommune utgjer både ein kommune og eit fylke, og er inndelt i 15 bydelar. Bystyret er øvste politiske organ. Det er utdanningsetaten i Oslo som har ansvaret for alle skulane i Oslo kommune. Det betyr at grunnskulen og den vidaregåande skulen har same skuleeigar, noko som skil Oslo frå resten av landet. I Oslo kommune har ein såkalla stykkprisfinansiering. Det betyr at skulane får tilskot pr. elev dei tek inn.

Fyrstikkalleen skole har delvis gjenbrukt og integrert den gamle bygningsmassen frå Nitedal fyrstikkfabrikk i Oslo. Den kombinerer ungdoms- og vidaregåande skule, og inkluderer også ein barnehage, bibliotek, kafé og ein fleirbrukshall. I vidaregåande tilbyr skulen i hovudsak studiespesialiserande utdanningsprogram, men også utdanningsprogrammet Medier og kommunikasjon (Fyrstikkalleen skole, udatert).

I følge skoleporten.no er det skuleåret 2014/2015 386 elevar på 8.-10. trinn. Totalt på vidaregåande er det 506 elevar (skuleåret 2013/2014). Tal frå Skoleporten for 2013 viser gjennomføring og overgangar;



Fyrstikkalleen skole, Videregående skole, Overgangar, 2013-2013

*Fig. 2 Gjennomføring videregående opplæring Fyrstikkalleen skole samanlikna med andre, 2013 (Skoleporten, 2013)*

Indikatorane for overgangar i videregående opplæring gir informasjon om overgangane mellom trinna her, og viser status for dei som var i videregående opplæring året før. Informasjon om overgangar i videregående opplæring kan ikkje seie noko direkte om kor stor del av elevane som kjem til å fullføre og bestå denne. Det er likevel rimeleg å gå ut frå at ei auke i delen med ordinær progresjon vil føre til ein høgare del med fullført og bestått. Som ein ser av grafane er det høg grad av gjennomføring på vg1-vg3 på F21.

#### **4.1 Fyrstikkalleen skole – bakgrunn og målsetjingar**

Eg besøkte Fyrstikkalleen skole 1. desember 2014. Eg hadde på førehand gjort avtale med tre lærarar, ein rådgjevar og assisterande rektor ved skulen. Dei hadde også fått tilsendt spørsmål på førehand slik at dei viste kva for informasjon eg var ute etter.

Fyrstikkalleen skole er ein ny skule, og dei lærarane eg snakka med hadde, med eitt unntak, vore der sidan oppstarten i 2010. Mitt mål var at eg gjennom samtalar med tilsette med ulike roller skulle få eit bilete av kva dei har oppfatta er intensjonen med etableringa av ein 8-13-skule og kva som er målsetjingane. Det var også viktig for meg å få eit inntrykk av korleis dei opplever forventningane frå omverda, og ikkje minst korleis dei opplever å arbeide på ein skule der ein underviser elevar frå 13 til 19 år.

Lærarane eg snakka med sa alle at oppstarten i 2010 var kaotisk. Det var ei storslagen opning av skulen med ordførar Fabian Stang, daverande statsminister Jens Stoltenberg og kunnskapsminister Kristin Halvorsen. I opningstalane sine snakka dei om fordelane med eit samanhengande opplæringsløp. Halvorsen brukte denne opninga til å annonsere starten av gjennomføringsprosjektet Ny Giv (Regjeringen, 2010). Dette prosjektet, som altså starta opp i 2011 hadde som formål å betre «legge til rette for overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring og innen videregående opplæring, og dermed bidra til å øke gjennomføringen. Målet er å styrke satsingen på tettere oppfølging av elevar med svake grunnleggende ferdigheter og høyt **fravær** for å bidra til å øke elevenes motivasjon for og muligheter til å gjennomføre videregående opplæring» (ibid.).

Bygginga og etableringa av F21 vert av ein informant skildra som «bygginga av eit flaggskip i Oslo kommune». F21 er den einaste fullverdige 8-13-skulen i Oslo. Bjørnholt skole, som også er ein 8-13-skule i Oslo, har to forskjellige bygg og lærarar som underviser berre i det eine skuleslaget. Dei har berre rektor og administrasjon felles.

Dei tilsette opplevde likevel ein oppstart som var prega av alt anna enn samanheng. Dei skildrar ein start utan romplanar og system som ikkje snakka saman. Lærar A skildrar perioden på denne måten;

*...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 ikkje var på plass. Og vi hadde hatt store utfordringar med å få systema til å snakke saman. På grunnskolen og vidaregåande så var det forskjellige datasystem, for eksempel. Dei hadde nok ikkje tatt helt høgde for at det ikkje var så lett å bare flette det sammen, så det skapte en del kaos i starten. Og ein annan ting var dei aller, aller fleste i ledelsen, slik den var satt sammen, hadde erfaring fra grunnskolen og ikkje vidaregåande. Så det var nok en del av vidaregåande-området som blei litt oversett. Så det var kaotisk. Så egentlig fra å starte med masse vyer, så endte ein opp med å trakke veien sjølv.*

Lærar B seier dette om denne tida og kva det har gjort med kollegiet;

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

Alle lærarane trekker fram dette med at leiinga ikkje hadde erfaring frå vidaregåande skule. Dei følte at dette betydde at vidaregåande var oversett. Ein informant skildrar ein oppstart der ein til dømes hadde gjort midlertidige tilsetjingar utan fast kontrakt, at ein mangla elevarkiv og at timeplanane ikkje var konsistente. Ein skildrar også lærarar som jobba i 110%, medan andre ikkje hadde fylt opp stillingane sine. Den første leiinga gjekk etter eitt år og vart erstatta av to midlertidig tilsette rektorar. Ein for ungdomsskulen og ein for vidaregåande. Dagens rektor og assisterande rektor vart tilsette i 2012.

Også assisterande rektor støttar utsegna til lærar A om at lærarane begynte å trakke vegen sjølv. Han skildrar ein organisasjon som hadde tatt hand om drifta sjølv, utan leiing. Da den nye leiinga var på plass måtte ein ta i verk grep for å styre organisasjonen frå underskot til overskot. Dette førte med seg at ein del stillingar vart sagde opp, og enkelte sa også opp stillingane sine. I dag seier alle informantane at organisasjonen har «sett» seg, og leiinga har vore stabil. Rektor har ansvaret for vidaregåande skule, og assisterande har ansvaret for ungdomsskulen.

Eg ville gjerne finne ut kva som var målsetjingane med etableringa av 8-13 skulen.

Informantane ved skulen meiner at utdanningsetaten set dei same mål for alle skulane i Oslo kommune. Verken rådgjevar, leiing eller lærarar opplever at dei vert etterspurde på andre område enn dei andre skulane. Dei rapporterer inn etter eit kvalitetssystem, Apex, som er i bruk av Utdanningsetaten i Oslo. Dette er eit system som registrerar alle resultatmål fortløpande. Her vert kartleggingsprøvar, elevundersøkinga, Osloprøven, rektorundersøkinga med meir registrert. Det som skil Fyrstikkalleen skole frå andre skular, er at dei må rapportere inn både på ungdomstrinnet og på vidaregåande. Sjølv om dei har same skuleeigar rapporterer dei til to forskjellige system. Assisterande rektor skildrar det slik;

*... det er samme skoleeier her, så det er ok. Men systemene er ikke tilrettelagt for 8-13. det vil si at vi har to områdedirektører, vi rapporterer alt to ganger ... GSI-rapportering alt som er, må vi gjøre to ganger. Så administrativt er dette en vanskelig skole å drive.*

Utdanningsetaten etterspør altså skulen ut frå indikatorar som også blir brukt på alle dei andre skulane i Oslo. På denne måten kan ein samanlikne skulane, og resultat vert lagt ut på Oslo kommune sine heimesider. Med fritt skuleval er det opp til elevar og foreldre å velje kva for vidaregåande skule dei vil at eleven skal søke på.

I 2010, ved opninga av skulen, la både Halvorsen og Stoltenberg vekt på verdien av eit samanhengande løp. I kor stor grad etterspør så politikarar resultat på gjennomføring? Ikkje i det heile tatt, meiner informantane. Assisterande rektor uttrykker at han er overraska over at dei er blitt latt vere «så enormt i fred». Det er stort sett kommunar som tek kontakt med skulen, kommunar som vurderer å etablere 8-13-skular. Politikarane i Oslo er ikkje så interesserte i drifta ved skulen.

*... Politikerne i Oslo er ikke så veldig interessert i oss, på en måte. De har vært på besøk her, og de fant ut at de synes det er 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 lærarane eg snakka med oppfattar at politikarane i Oslo ikkje viser særleg stor interesse for drift og resultat ved skulen. Lærer A uttrykker det slik;

*Etaten er veldig på der, men politikarar blir på ein måte et ledd over som ikkje blir så synlige for oss, utanom når de uttaler seg meir generelt i media. Og da gjelder det ikkje bare vår skole sånn direkte ... Vi veit at vi blir ivaretatt av etaten vår. Så ingen politikar vil komme her og gjøre noe. Det vil stå ein heil mur med etatsfolk foran oss som vil ta imot alt som kommer politisk, oversette det, og sende oversettelsen til oss.*

Kva kan vere årsaka til at ikkje fleire er opptekne av å finne ut meir om samanhengen mellom eit samanhengande opplæringsløp frå 8-13 og fråfallsproblematikk når det er ei så uttalt politisk målsetjing?

Noko av forklaringa er nok at trinn 11-13 på F21 ikkje skil seg frå andre vidaregåande skular. Dei har opptak til vidaregåande på lik linje med andre vidaregåande skular i Oslo. Det er altså ikkje slik at elevar som har gått på 8.-10. trinn på F21 har fortrinn på å få plass på vidaregåande der. Dette betyr at elevane som startar på vg1 kjem frå ungdomsskular i heile byen. Snittet for å komme inn på F21 er høgt. Ved første inntak skuleåret 2013-2014 var nedre poenggrense på 42,70 (Vilbli.no). Assisterande rektor viser til inntaket på ungdomsskolen for 2 år sidan da 45% av elevane på 8. trinn låg under kritisk grense på både lesing, skriving og rekning. På vidaregåande er altså snittet høgt, og 70-80% av elevane er framandspråklege.

Det er altså vanskeleg å måle resultat på gjennomføring. Elevane frå ungdomsskulen kan fritt velje kva for skule dei vil søke på, og det er ikkje så langt mellom skulane i Oslo. Assisterande rektor fortel at det i 2012 var 6 elevar frå F21 som begynte på vidaregåande der. Dette talet har auka litt, i 2014 begynte 12 elevar på Studieførebuande utdanningsprogram.

*Mange hadde jo ikke karakterer til å komme inn. De er ikke flinke nok. Og da går den litt bort. Hensikten.*

Denne utsegna frå assisterande rektor seier noko om problematikken til F21 rundt det å skulle måle effektar av ein kombinert skule. Det kan også vere noko av forklaringa på manglande krav og forventningar frå omverda.

Lærarane som eg snakka med støtta dette synet frå leiinga. Lærarar C meiner at omverda ikkje etterspør eller forventar meir frå F21 enn frå andre skular i Oslo. Heller ikkje media. Ho påpeiker likevel at skuleleiinga er veldig nøye med kva typar saker media lagar om skulen.

*... det er noe styrt. Omdømmebygging er alt. Så det styrer vi nok også i stor grad. Eit døme er i forbindelse med open dag, rett før søking, da vil vi ikkje ha så mykje i avisa. Akkurat da skal vi ikkje vere ein ungdomsskule. Da er det vidaregåandeelevar vi skal ha, og vi trur ikkje det er så attraktivt å ha ungdomsskule i same hus, så da toner vi det litt ned.*

Utsegna frå lærar C viser til den harde konkurransen om elevane i Oslo kommune. Skulane må profilere seg på best mogeleg måte for å trekke til seg elevar i vidaregåande skule. Det er ikkje ungdomsskulen som trekker til seg elevar i aldersgruppa 16-19 år. Det er heller sentral plassering, nye bygningar og ryktet om unge, gode lærarar. Skulen brukar likevel ein del midlar på PR i følgje informantane. Det er hard konkurranse om elevane.

## 4.2 Implementering

Etter å ha sett på kva som var bakgrunnen for opprettinga av F21 ut frå dei tilsette sin ståstad, er det interessant å sjå korleis dei som jobbar i skulen har «tatt ned» ideen og utvikla den til ein modell som fungerer i det daglege.

Innleiingsvis skildra eg ein kaotisk oppstart der lite var klart, leiinga hadde lite erfaring frå vidaregåande skule, og ein mangla faste strukturar. Med ny leiing frå 2012 har ein klart å sette ein struktur som har vore stabil. Leiinga sjølv seier at dei har hatt fokus på tydeleg leiing, og at dette har gitt resultat.

Leiingsstrukturen er i dag ein rektor og ein assisterande rektor på toppen. Under desse finn ein avdelingsleiarar og 3 rådgjevarar som jobbar på tvers av trinna. Lærarane som er tilsette på skulen har låg gjennomsnittsalder og høg kompetanse. Dei fleste er lektorar, men ein finn også adjunktar og lærarar med doktorgrad.



Mange av lærarane hadde erfaring frå andre skular, og assisterande rektor opplevde at mange såg på seg sjølv som enten ungdomsskulelærer eller vidaregåandelærer. På F21 seier alle informantane at det er forventet at ein skal undervise på alle nivå. Ein kan komme med ønske om kor ein vil undervise, men det var eit bevisst val heilt frå starten at ein ikkje skulle ha reine ungdomskule- eller vidaregåandelærarar.

*Og det har ført til at vi har mista noen videregående lærere til andre videregående, hvor de kan dra dit på feriekoloniene i forhold til hvordan det er å jobbe her. Som er knallhardt. Jeg vil regne at vi har gjennomsnittlig arbeidstimer for lærerne våre i forhold til videregående i Oslo, langt høyere. Langt høyere. Jeg vil tippe mange timer høyere i uka (assisterande rektor).*

Så korleis opplever lærarane å jobbe i begge skuleslaga? Alle dei tre lærarane eg snakka med opplevde at det kom klare føringar frå skuleleiinga om at ein må undervise i begge skuleslaga. To av lærarane, lærar A og lærar C hadde også frikjøp på 20% for å jobbe som kollegarettleiarar. Dette stiller ekstra krav om undervisningskompetanse på alle seks trinna. Det at skulen vel å bruke ressursar på kollegarettleiarar seier også noko om at skuleleiinga ser verdien av denne kompetansen.

Assisterande rektor har stor tru på kollegarettleiarane;

*Jeg ser på kollegaveilederne som de fremste blant likemenn. De har jo 20% reduksjon, en ganske stor prosent. En hel stilling delt på fem. Fordi vi satser på det. Hvis jeg da vil sette en lærer under veiledning, så tror jeg at det bedre at noen andre enn meg, over lengre tid, gjør det ... Setter jeg inn en kollegaveileder på deg, noe som er trygt, og det vil bli veiledning og ikke under administrasjon. Og hvis en kollegaveileder sier noe til en annen på huset her, så vil jeg tro at de har noe større tyngde enn de fleste andre her, ja.*

Kollegarettleiarane har altså stor legitimitet ved skulen, og første året med ordninga var det svært mange søkjarar. Dei som fekk stillinga vart utvalgt etter skriftleg søknad og intervju. Det andre året var dei meir eller mindre handplukka, på grunn av færre søkjarar.

Assisterande rektor legg også vekt på samarbeidet med dei tilsette gjennom tillitsvalt-apparatet. Han peikar på at dei deltek aktivt i skuleutvikling. Også tillitsvalde trekker fram det gode samarbeidet mellom fagorganisasjonane og skuleleiinga. Gjennom

medbestemmelsesutvalget (MBU), eit formelt sett rådgjevande organ, opplever ho at dei har ein svært god dialog.

*Eg syns det er veldig konstruktivt. Det kjem heile tida spørsmål som vi tek med tilbake til våre klubbar og så tar vi det med neste gang. At det faktisk er ein arena for å tenke litt høgt saman.*

Lærarane seier vidare noko om korleis dei opplever å undervise elevar frå 8. til 13. trinn. Lærar A trekker fram fordelene med å vite kva som vert forventa av elevane når dei er på 10. trinn når dei skal over på Vg1 på vidaregåande;

*... når en underviser på vidaregåande så veit ein kor dei kommer frå, kva ein kan vente av dei, kva er det ein jobbar med i norsken på ungdomstrinnet... det som eg har lært av å jobbe her er metode som tradisjonelt blir brukt i ungdomsskolen har ein tatt med seg inn i vidaregåande og ser at det kan ha effekt. Alt frå skriverammer til å vurdere tekst av ulike..., ja, metodar som eg ikkje har vore kjent med tidligare når eg berre har jobba i vidaregåande. Så eg tenker at det går begge veier kva ein kan ha nytte av, da.*

Lærar B har sin bakgrunn frå ungdomsskulen og jobba i mange år i det private næringsliv før ho begynte å jobbe på vidaregåande rett før intervjuet. Ho seier litt om kvifor ho søkte på lærarjobb ved skulen;

*... det var absolutt den sammenhengen mellom ungdomsskole og vidaregåande. Og at det var nytt, ikke sant? En skole som skulle prøve noe nytt tiltrakk meg. Så ja, det å jobbe på tvers av de to nivåene var det jeg syntes var spennende etter å ha jobbet på vidaregåande. Jeg tenkte «ja». Jeg har alltid tenkt ungdomsskole, nemlig. «Det er det som er for meg». Så fikk jeg litt sansen for vidaregåande, for begge deler, så «nå kan jeg få alt, for min egen del».*

Ho seier også noko om korleis ho opplever å arbeide på så mange trinn;

*Men jeg har tenkt meg å prøve meg på det neste år og bare ha norsk på vidaregåande. Bare for å gjøre det en runde. Jeg synes jeg har avtjent min verneplikt nå på ungdomstrinnet, eller har stått veldig sånn i spagaten, da. Så jeg kunne godt tenkt meg å samlet meg litt. Men noen samler seg litt for mye, synes jeg, og blir liksom bare på*

*videregående. Særlig norsklærere, synes jeg. Når du jobber på F21, så synes jeg virkelig at du med meget jevne mellomrom bør være på begge nivåer. Absolutt.*

Lærer C, som i tillegg til å vere kollegarettleiar også er tillitsvald, ser at det er både fordelar og ulemper ved å spreie seg over så mange trinn, og ser fordelene av ei utvikling mot tettare team;

*...før var vi veldig opptatt av at ein skulle vere spreidd, at alt var ein skule, så verkar det no som vi tør å tenke at det er viktig med tettare team mot elevane...vi kan bevare den enheten utan å spreie oss nødvendigvis.*

Det kjem fram at alle informantane ser det som ei større arbeidsbyrde å undervise på ungdomsskulen enn på vidaregåande skule. Det har noko med leseplikta å gjere, men også med det faktum at dei har andre utfordringar på ungdomstrinnet enn det som har direkte med fag å gjere. Det høge snittet på vidaregåande gjer at elevane på studieførebuande presterer godt.

Korleis opplever lærarane samarbeidsstrukturane som er etablert ved skulen? Fleire av lærarane som eg snakka med fortalde at det på grunn av ein kaotisk oppstart etablerte seg ein uformell samarbeidsstruktur på skulen. Dette tok skuleleiinga tak i, og i dag er det stort sett arbeida i såkalla «faglag» som blir trekt fram når ein kjem inn på fagsamarbeid lokalt. Desse faglaga er sett saman av lærarar som underviser i same fag på same trinn. I tillegg er det etablert samarbeidsarenaer i Oslo kommune i dei enkelte faga der dei blant anna samarbeider om evaluering og om å lage felles prøvar i faga. Alle lærarane oppfattar samarbeidet i desse faglaga som positivt. Det einaste aberet med organiseringa er at lærarar ofte må prioritere kva for faglag dei vil delta i. For lærar B har dette gitt nokre utfordringar;

*Jeg synes jo at vi burde prøve å snakke mer sammen på tvers. For eksempel norsk og engelsk som jeg kjenner. Åpenbart, det er språkopplæring, det dreier seg mye om det samme når det gjelder å utvikle tekst, litteratur, alt mulig ... Det gjelder for så vidt alle fag, man burde snakke mer sammen, de fagene som veldig beslektet. For elevene våre, det vet du, opplever undervisningen og skolen veldig fragmentert.*

Lærer C, som for det meste underviser på vidaregåande, fortel også om ulike møtestrukturar på ungdomsskulen og i vidaregåande skule. På ungdomsskulen er det trinnmøter der kontaktlærarane på kvart trinn møtest, men på vidaregåande er det såkalla «trekantmøter». Desse møta har ein kvar 4.-5. veke, der kontaktlærarane i klassen, som regel to, møter saman

med trinnleiar og rådgjevar. På dette møtet går ein gjennom elev for elev for å avdekke eventuelt høgt fråvær, merknader, karakterar med meir. Denne møtestrukturen gjer det unødvendig med det tradisjonelle klasselærarrådet der alle klasselærarane møter for å diskutere elevane i klassen.

Når det gjeld trinnmøte på ungdomsskulen gjer prinsippet om at lærarane skal undervise på alle trinn at det blir mange lærarar inne i klassen;

*... det har gjort at det for eksempel på ungdomsskulen er veldig mange lærarar på eitt trinn, sånn 45 lærarar kanskje på 8. trinn. Så det er klart at når vi skulle ha samtalar sånn ut i første halvåret, så merka vi at «oj, vi har ikkje nokon av dei samme reglane eller rutinane». Sjølv om vi har husreglar som kontaktlærarar, så anar vi ikkje kva dei er.*

Lærer C viser her at sjølv om skulen legg ut mykje timeplanfesta tid til samarbeid, så er det ei utfordring å få alle lærarar like involvert i felles reglar når dei underviser på så mange trinn. I følgje lærar C er leiinga veldig oppteken av lik praksis og kvalitet på praksis som fordrar eit tett og godt samarbeid. I lys av dette blir difor satsinga på kollegaretleiing, skulevandring og kollegavandring viktig.

Kva meiner dei så om elevane sitt utbytte av å gå på ein 8-13-skule? For alle informantane var den mest synlege fordelten at elevane på ungdomsskulen fekk undervisning av lærarar som veit kva som vert kravd av dei på vidaregåande skule. Lærer B trekte fram døme frå eiga undervisning der ho meiner at ho nok kanskje krev meir av sine elevar enn det som er vanleg på ungdomsskulen. Ho har også eit sterkt fokus på grunnleggande ferdigheiter i undervisninga, og seier at det er eit fundament som må vere på plass når ein skal over i vidaregåande skule.

Kva som er fordelten for elevane i vidaregåande skule er likevel ikkje så klart uttalt. Lærer A viser til eiga erfaring frå arbeid på andre vidaregåande skular, og meiner at ho har lært mykje om undervisningsmetode av lærarane som har erfaring frå ungdomsskule. Erfaringa er også at ungdomsskulelærarane har meir erfaring med å jobbe i team, og samarbeider meir også på tvers av fag. Dette er nyttig å ta med seg inn i vidaregåande skule, og kan vere ein fordel for elevane i vidaregåande.

Kva er dei viktigaste parametrane for å få ein 8-13-modell til å fungere? Og finst det motkrefter av ulike slag? Dette spørsmålet vart stilt til alle informantane. Assisterande rektor

trekte for det første fram forholdet mellom ungdomskulen og vidaregåande, «Videregående må være mye større enn ungdomsskoleledelen! Det er veldig viktig! Det må være åpenbart elever som er ordentlige».

Med dette meiner han at elevane som søker seg inn på vidaregåande må ha eit høgt snitt og vere gode rollemodellar. Og at om ungdomsskuleledelen blir for stor, vil det ikkje vere attraktivt å søke seg inn på vidaregåande på F21. Årsaka til at det er så mange søkarar til skulen i dag, meiner han er på grunn av at den er ny, at den ligg sentralt i forhold til trikkestasjon, og at dei har ein ung og godt utdanna lærarstab. Har fått støtte for dette synet av rådgjevar. Ho seier blant anna dette om kva ho meiner er grunnen til at fleire på 10. trinn søker seg til F21 på vidaregåande;

*Jeg tror kanskje at de ser at det er bra lærere og at det er bra orden. Men jeg vet ikke helt ..., jeg tror ikke jeg ville anbefalt datteren min, hvis hun gikk her på ungdomsskolen å søke seg over på vidaregåande. For det er ålreit å se noe annet ... Jeg tror det handler om trygghet og reisevei, og så vet de at det er flinke folk fordi de har hatt dem i forskjellige fag.*

Om skulemiljøet seier rådgjevar at tilbakemeldingane frå både lærarar og foreldre er at det er rolig her. «Litt rampestreker inni mellom, men jeg tror dette er den roligste ungdomskolen du kan finne, altså i Oslo».

Lærar B meiner skulen burde sette av enda meir tid til samarbeid og jobbe meir med tema som ikkje er direkte fagorientert, som til dømes det å vekse opp som fleirkulturell, utfordringar med å vere ung, og liknande. Ho påpeiker at etaten i Oslo er for opptekne av resultat, og berre det!

Assisterande rektor seier at han er tilhengar av 8-13-skulane om ein får lov til å ha eit høgt snitt på vidaregåande;

*For jeg tror på tidlig innsats ... det er viktigere for meg at det går bra med elevene på 8-10 enn vidaregåande. Fordi at jeg tror at på sikt så vil det positive for ungdomsskolen ha større effekt enn det lille negative for vidaregåande ... Så jeg skulle ønske at de hadde det som her på flere skoler. Jeg tror veldig på det. Men jeg tror «stakkars lærer». For det er sinnsykt hardt å jobbe her. Det fins mye lettere jobber enn F21.*

Om satsing vidare legg assisterande rektor vekt på å heve grunnleggande ferdigheiter for å fullføre og bestå vidaregåande. Han har tru på samarbeidslæring og å bruke den kompetansen som finst internt på skulen. Han seier også noko om dette med undervisning på alle nivå. Da skulen vart starta opp heldt ein hardt på at alle lærarar skulle undervise både på ungdomstrinnet og på vidaregåande. Dette var også fordi ein skulle bygge ein skulekultur. Han seier likevel at dette ei noko skuleleiinga kan komme til å fire litt på. Samarbeidsstrukturane blir likevel veldig viktige for å kunne sjå samanhangen i opplæringa.

Det kjem tydeleg fram etter samtalanane med informantane at dei som arbeider ved skulen ikkje vert stilt større forventningar til, eller vert etterspurt resultat ut frå si organisering som 8-13-skule. Lærar C fortel at ho har undra om det i utgangspunktet var ein første fase i å få innført karakteropptak til ungdomsskulen, men seier vidare at ho no ikkje forventar noko frå politisk hald; «Eg er jo provosert over at dei opprettar 8-13-skular utan at dei forteller oss kvifor ... om det er nokon mål og meining. Det hadde vore greitt å vite, altså».

Ho har heller ikkje tru på at dei vil vere ein kombinert skule om 10 år;

*Sjølv om det går bra hos oss er det ikkje så umiddelbart tydelege fordelar som vi på ein måte umiddelbart kan seie at «det er fordi vi er 8-13» ... Viss ikkje ting sees igjen på elevresultata her i byen så er det lett å tenke at «vi trenger ein større vidaregåande skule, så da flytter vi desse ungdomsskuleelevane til ein annan plass» ... No verkar det som ein fiks idé, eller ein kan neste mistenke at noen hadde ein idé, og så slutta han. Så var det ingen å henge ideen på. Eller om det hadde vore ein tanke om kvotesystem eller om å ta vekk inntakssystemet, om det hadde lagt noko sånt der ... men eg har veldig tru på at det kan funke andre plasser, der det ikkje ligg så mange skular innafør eit så lite areal ... da trur eg verkeleg ein kan begynne å snakke om fråfall og så vidare.*

Utdanningsetaten i Oslo har ikkje svart på mine spørsmål om planar for evaluering av 8-13-skulane i Oslo kommune og Fyrstikkalleen spesielt. Harald Øvland, avdelingsdirektør i Utdanningsetaten, uttaler likevel i fagtidsskriftet *Bedre skole* at Oslo bystyre ønsker ei evaluering;

*Bjørnholt skole ble 8-13 skole i 2007, og Fyrstikkalleen skole ble tatt i bruk i 2010. Det ble gjort faglige vurderinger i forkant av oppstart av disse skolene. Det er foreløpig ikke gjort noen evaluering med denne måten å organisere skolen på, men en*

*vurdering av faglige, sosiale, miljømessige og økonomiske kriterier i ulike skoletyper er ønsket fra Oslo bystyre ... Byrådet vil orientere bystyret om erfaringene med denne måten å organisere skolen på så snart det foreligger tilstrekkelig erfaringsmateriale (Bedre Skole, 2012)*

Det vert ikkje sagt kva for erfaringsmateriale ein skal hente inn, om det er statistikk på fråfall eller om ein vil gjere ei kvalitativ evaluering av denne måten å organisere skulen på.

## 5. Case 2 – Stangenes 8-13 og Stangenes videregående skole i Harstad kommune i Troms

Stangenes 8-13 er ein ungdomskule i Harstad kommune. Den ligg i kort gangavstand frå Stangenes videregående skole (Stangenes vgs). Stangenes 8-13 har ein klasse på kvart trinn på 8. til 10. trinn og plass til 20 elevar i kvar klasse. Maksimalt elevtal er altså 60 elevar. Skulen vart etablert i 2011, og frå vedtak i Harstad kommunestyre 26. mai 2011 er formålet med skulen formulert slik;

*Stangenes 8-13 lokaliseres til Stangenes skole. 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 praktisk tilnærming til kunnskap for læring være grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse, godt læringsmiljø, vurdering for læring og godt samarbeid mellom hjem og skole. Utviklingen av Stangenes 8-13 vil være i tråd med prosjektet «Ny Giv – gjennomføring i videregående opplæring», som er regjeringens satsing mot frafall.» (Harstad kommune, 2011)*

Oppretting av skulen hadde forankring i sentrale styringsdokument som Meld. St. 22 (2010-2011), Motivasjon-Mestring-Muligheter. Denne meldinga frå april 2011 tek sikte på å gjere opplæringa meir praktisk, variert, relevant og utfordrande for elevane. Frå hausten 2012 kunne alle skular tilby arbeidslivsfag som ei forsøksordning. Tankegodset frå denne stortingsmeldinga samsvarar godt med målsetjingane for Stangenes 8-13 (Harstad kommune, 2011).

Planlagt oppstart var august 2011. Ein tok i vedtaket høgde for at den ved liten søking kunne bli utsett eitt år. Målgruppa er elevar som har «større interesse for og et større faglig utbytte av praktisk opplæring» (ibid.). Det betyr at alle elevar kan søke på skulen, på lik linje med andre ungdomsskular i kommunen.

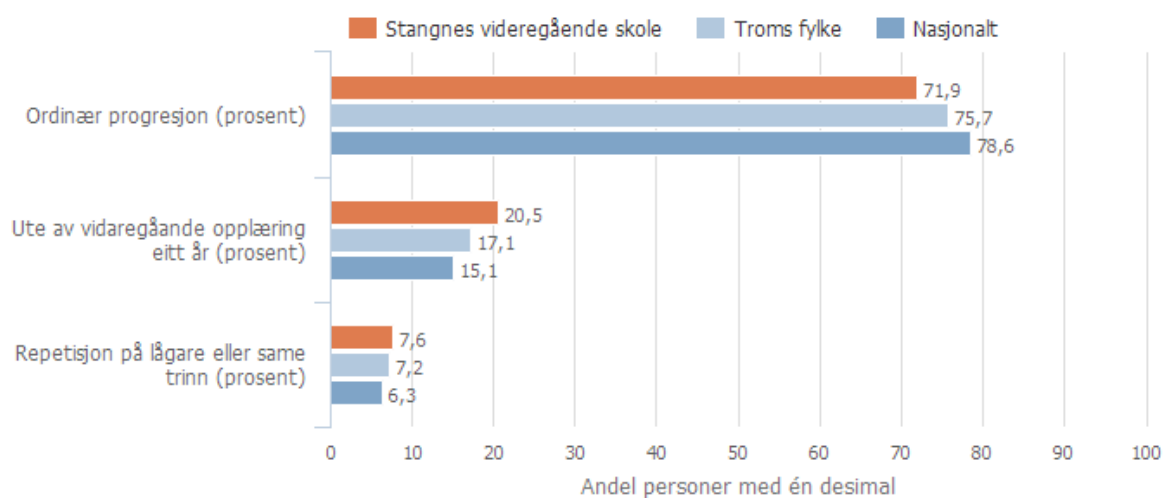
Stangenes 8-13 legg vekt på den lokale handlefridomen som ligg i lovverket. På Stangenes 8-13 er det nettopp den denne handlefridomen ein tenker å bruke når ein legg til rette for praktiske læringsaktivitetar for å nå kompetansemåla i læreplanen. For å lukkast med dette er det lagt vekt på at ein må ha eit nært samarbeid med Stangenes vgs. Delar av undervisninga



skal gå føre seg der, blant anna faget utdanningsval, der ein hentar inn kompetansemål frå vidaregåande. Ein skal også kunne bruke verkstader, metodar og lærekrefter frå den vidaregåande skulen for å konkretisere opplæringa og gjere den meir relevant. Innhaldet i ungdomsskulen er skildra i saksutgreiinga til kommunen.

Stangenes vgs har ca. 550 elevar, og tilbyr ifølgje heimesida til skulen 8 utdanningsprogramfag; Bygg- og anleggsteknikk, Design og handverk, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag, Medier og kommunikasjon, Service og samferdsel, Teknikk og industriell produksjon og Studiespesialisering med formgivingsfag. I tillegg har skulen påbygging og Teknisk fagskole. Skulen har også eit tilbod om praksisnær opplæring, PNO (10 plassar) på Vg1. Det er eit tilbod for ungdom mellom 16 og 18 år. Kurset er basert på praksisplass i bedrift, og kan føre til kontrakt om vidare opplæring med sluttkompetanse i form av kompetansebevis eller fagbrev (Stangenes vidaregåande skole, udatert).

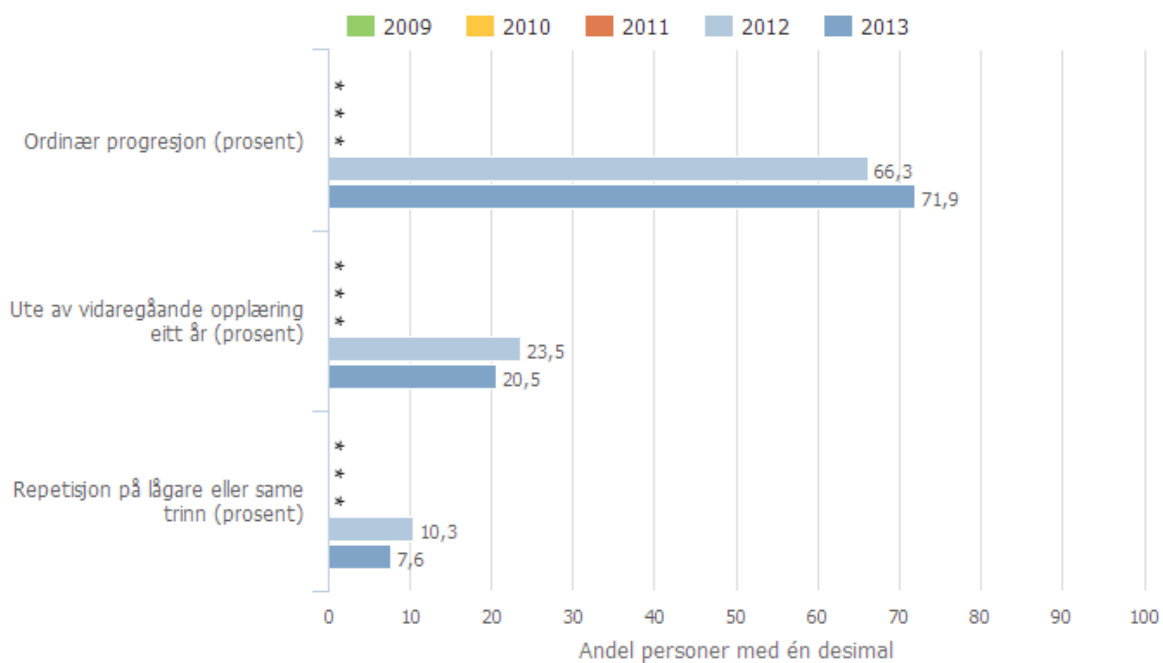
På utdanningsdirektoratet sine skulesider, skoleporten.no finn ein oversikt over gjennomføring og fråfall på den einskilde skule i Noreg. For Stangenes vidaregåande skole ser tala slik ut for 2013;



Stangnes vidaregåande skole, Vidaregåande skole, Overgangar, 2013-2013

Fig. 3 Gjennomføring vidaregåande opplæring Stangenes vidaregåande skole samanlikna med andre 2013 (Skoleporten.no)

Av denne oversikten ser ein at fråfallet er noko høgare enn landsgjennomsnittet og snittet i Troms fylke. Det vil alltid vere interessant å finne tal for utviklinga av fråfall over tid. Ein har ikkje registerert tal for meir enn to år;



Stangnes vidaregåande skole, Videregående skole, Overgangar, 2009-2013

Fig. 4 Overgangar Stangnes vidaregåande skole 2009-2013 (Skoleporten.no)

Tala frå 2009 til 2011 er unntatt offentlegheit. Det vil alltid vere ein naturleg variasjon frå kull til kull, men ut frå tala over ser ein at prosent elevar som gjennomfører vidaregåande opplæring på Stangenes vgs aukar.

Da ein i Harstad kommunestyre gjekk inn for Stangenes 8-13 vedtok ein også ein modell for evaluering;

*Evaluering av Stangenes 8-13 bør skje løpende og systematisk, gjerne i regi av en ekstern aktør. Det må utarbeides evalueringskriterier og en framdriftsplan for dette arbeidet. Stangenes 8-13 vil være et forebyggende tiltak som kan være vanskelig å måle resultat av isolert sett. Dette må tas i betraktning under evalueringen både på kort og lang sikt» (Harstad kommune, 2011)*

I Harstad hadde eg intervju med rektorane og rådgjevarane ved Stangenes 8-13 og Stangenes vgs. Eg hadde også møte med assisterande rådmann og skulefagleg ansvarleg i Harstad kommune, samt avdelingsleiarar og lærarar ved den vidaregåande skulen.

Eg tok kontakt med rektor ved Stangenes vgs, samt rektor og rådgjevar ved Stangenes 8-13 før eg reiste oppover. Eg sette av fire dagar i Harstad, og fekk høve til å delta i undervisninga

på begge skulane. Eg fekk også delta på overføringsmøte, og fekk god tid til uformelle samtalar med lærarane på begge skulane.

## 5.1 Stangenes 8-13 – bakgrunn og målsetjingar

Bakgrunnen for opprettinga av Stangenes 8-13 er godt gjort greie for i saksdokumenta frå 26. mai 2011. Det var likevel interessant å finne ut noko om motiva bak vedtaket om å opprette Stangenes 8-13 i 2011. Assisterande rådmann fortel at vedtaket i 2011 kom etter ein kommunedelplanprosess som starta i 2008. Heile oppvekst var fokusområde, med tverrfagleg førebyggjande arbeid og samfunnsperspektivet i fokus. Ein sette ned arbeidsgrupper som bestod av administrativt personell, politikarar, fagorganisasjonar og foreldrerepresentantar som etter kvart såg problematikken knytt til fråfall. Ein fekk ei felles forståing av at fråfall ikkje startar i vidaregåande, men at det sluttar der. 12-13% av ungdommen mellom 16 og 26 er utanfor både og skule- og arbeidsliv i Harstad. Etter 1 ½ års arbeid sette ein i verk ein del tiltak som skulle motarbeide denne trenden. Tidleg innsats var sett i fokus. I tillegg til etablering av Stangenes 8-13 innførte ein også andre tiltak, som til dømes eit foreldrerettleiingsprogram i barnehagen. Ein hadde tatt inn over seg at skulen er meir teoretisert. Assisterande rådmann formulerer det slik;

*...derfor meinte politikarane at det var viktig for oss å etablere ein skole som var meir tilrettelagt for de elevane som hadde meir i hendene enn i hodet i første omgang ... at det gikk an å tenke at læringa starta med det praktiske, og så blei overført til det teoretiske.*

Han fortel vidare at dei så fekk nyss om Fyrstikkalleen skole i Oslo, og etter ein idé frå denne skulen etablerte ein eit samarbeid med Stangenes vidaregåande skole.

Rektor ved Stangenes 8-13 seier at ein i utgangspunktet hadde tenkt at skulen kunne ha elevar frå 11.-13. året ved skulen. Det blei det ikkje tatt tak i.

*Det var veldig «in» i fylket ein periode med 8-13 tankegangen. Og de skolene som dukka opp var meir sånn at grunnskoleelever kunne ta fag frå vidaregåande skole. Det var for flinke elever i grunnskolen. Men vi skulle være noe helt anna.*

Det at Stangenes 8-13 skulle vere for elevane som ønska ei meir praktisk enn teoretisk tilnærming til faga, trur rektor er årsaka til at vidaregåande skule ikkje ønsker å overlate elevane sine til dei.

*Så den tanken om at vi skal gi et tilbud til elever som er på den videregående skolen, den er absolutt ikke gjennomført ... Så det var ein visjon som var i starten som ikkje har blitt tatt tak i for å innfri. Det kan godt være at det, om noen år, er en tanke som det blir liv i igjen ... Fylket har ikkje hatt noen behov for å være pådriver for å få til noe sånt. Og den andre grunnen er at vi har hatt meir tru på å bygge opp et system for å ta oss av elevane på ungdomstrinnet på en god måte.*

Også rektor ved Stangenes vgs seier noko om motiva for å samarbeide med Stangenes 8-13. Daverande rektor fekk førespurnad frå Stangenes 8-13 om å få bruke skulen som praksisarena. Dei var da heilt i startfasen, og leita etter forma si, kva for skule dette skulle vere. Stangenes vgs var positive til førespurnaden. Dei hadde disponibel lærarressurs, og også litt kapasitet på verkstadene. Den vidaregåande skulen er lokalisert i nærleiken av Stangenes 8-13, og rektor seier at Stangenes vgs såg det som positivt at ein kunne rekruttere inn til skulen, til yrkesfaga.

Dette var bakgrunnen for oppretting av Stangenes 8-13 og samarbeidet med Stangenes vidaregåande skole.

## 5.2 Implementering

Stangenes 8-13 vart som kjent oppretta etter ein prosess med endring i skulestrukturen i Harstad kommune. Konseptet med ei praksisnær opplæring er nytt, og rådgjevar ved Stangenes 8-13 fortel om ein oppstart som var prega av prøving og feiling.

*Det er ingen som har gitt oss noe innhold. Det er vi funne sjølv. Så da blir det litt knall og fall i starten, og så finner vi veien etter hvert ... For å få et sånn åpent oppdrag; "Vær praktisk", gjør hva du vil". Det høres jo veldig flott ut, men det er kjempevanskelig. Det nesten helt umulig å vite. Og bare det at vi brukte to år på å definere «praktisk» Kva er det for noe? Det vi tenkte var praktisk i våre hoder, det syns ikkje elevane var praktisk.*

I og med at skulen var nyoppretta i 2011 vart det søkt etter lærarar. Ein oppretta 5 stillingar på dei 60 elevplassane. Det var 15 søkarar til dei fem stillingane i følgje rektor ved skulen. Rektor fortel om engasjerte og motiverte lærarar som ønskte å vere med på å bygge opp skulen. I åra som følgde hadde ein nedleggingar av skular i kommunen, og Stangenes tok i mot lærarar som vart råka av nedleggingane.

Rådgjevar og rektor ved Stangenes 8-13 fortel at skulen no har funne «si» form. Det som skil undervisninga på denne skulen frå andre skular er at dei har organisert skulen i basestasjonar. Elevane vel kva basestasjon dei vil jobbe på ein dag i veka. Stasjonane skal vere praktisk retta og implementere kompetansemål i fellesfaga norsk, engelsk, matematikk og andre fag. Basestasjonane er *bygg og mekk* som også omfattar ei lektor2-ordning med ekstra fokus på realfag, *kysten og gården*, *film og foto* og *uteskole*. I tillegg har ein hatt fokus på entreprenørskap, sjølv om rektor fortel at dette entreprenørskapsarbeidet og elevbedrifter er tona ned til fordel for undervisning i basestasjonane.

Harstad har også utarbeidd ein modell for fagsamarbeid mellom skulane i Harstad kommune. Det ein kallar «Harstad-modellen» har sitt utgangspunkt i ungdomstrinnssatsinga. Rektorane møtest månadleg i lærande dialogmøter, eit *kvalitetsutval*. Vidare har dei etablert eit arbeidsutval som planlegg, gjer innstillingar, tek avgjerder og legg til rette. Ass. rådmann stiller både i kvalitetsutvalet og i arbeidsutvalet. Målet er også at alle faglærarar skal delta i eit fagnettverk. Skulen plukkar ut og sender faglærarar inn i ei kommunal faggruppe, og desse har igjen ansvar for lokale faggrupper på eigen skule. Kommuneleiinga har hatt fokus på skulen som lærande organisasjon, og dei vil arbeide for utviklinga av lærande møte. I tillegg er *aksjonslæring* viktig. Alle skulane har dette som prioritert område.

Rektorane ved dei vidaregåande skulane ønsker seg inn i rektorforumet. Rektor ved Stangenes vgs fortel at ho gjerne vil inn i eit større rektornettverk. Ho fortel at grunnskulane har fått til ei nettverksbygging som ein ikkje i like stor grad har fått til i vidaregåande skulen. Ho fortel om både form og forventningar om innhald;

*Kommunen bruker ganske mye tid på det de kaller «lærende nettverk». Vi er i gang med ein strategiplan for det vi kaller Tid for mestring, som er vårt styringsredskap dei neste åra, der vi blant anna har fått inn et nytt styringsområde som heter profesjonalitet. Og vi bruker Knut Roald, han er da ute og misjonerer med sine lærende møter (...) og vi ser at vi må øve oss på metoden lærende møter. Lærende*

*møter er litt av det same som disse lærende nettverksmøta som dei har jobba med Harstad kommune. Så vi ser at vi kan ha noe effekt av et sånt samarbeid.*

På spørsmål om ho ser for seg felles satsingsområde i eit slikt nettverk svarar ho negativt. Ho viser til det som var bakgrunnen for at Stangenes vgs gjekk inn i eit samarbeid med Stangenes 8-13, rekruttering.

Samarbeidet med Stangenes vgs er formalisert gjennom ein samarbeidsavtale. Namnet Stangenes 8-13 indikerer eit tett samarbeid mellom dei to skulane. Det var difor ei målsetjing å finne ut kva som kjenneteiknar samarbeidet mellom dei to skulane. Samarbeidet er formalisert gjennom ein avtale som vert underskriven av rektorane og fornya kvart år. Samarbeidet går primært ut på at Stangenes vgs leverer undervisningstenester til elevane på Stangenes 8-13. Undervisninga skal vere praktisk, og er lagt til undervisningslokale og verkstader på Stangenes vgs. Modellen er slik at lærarar her underviser i grunnskulefaga kunst og handverk og utdanningsval, samt i nokre kompetansemål frå Vg1 bygg- og anleggsteknikk, design- og handverk, teknikk- og industriell produksjon og media og kommunikasjon frå vidaregåande skule. Det er utarbeidd lokale læreplanar som har element frå desse faga. Reint praktisk er det slik at elevane får velje to utdanningsprogram i 1. termin og to i 2. termin. Totalt sett får elevane frå Stangenes 8-13 6 undervisningstimar à 45 minutt per veke på Stangenes vgs.

Det er lærarane frå Stangenes vgs som vurderer elevane ut frå kompetansemåla som er ført opp i dei lokale læreplanane. Denne vurderinga sender kvar lærar tilbake til Stangenes 8-13, og dette dannar grunnlaget for karakteren i kunst og handverk og utdanningsval for elevane på Stangenes 8-13.

Det første året hadde ein evalueringssmøter kvar halvår der dei lærarane som var involvert i undervisninga på vidaregåande deltok. Ifølgje to av lærarane som underviser på utdanningsprogramma bygg- og anleggsteknikk og design og handverk kunne ein ønske nokre fleire evalueringssmøter;

*No har vi eit møte rett før vi avslutter der dei får evaluering og karakterer og sånn, der vi altså har eit sånn evalueringssmøte, det hadde vi i alle fall i fjor, men det kunne godt ha vært eit midt i terminen bare for å fortelle korleis vi føler det, korleis stemninga er blant elevane og sånne ting. Så det bør vi kanskje ta opp.*

Elevane frå Stangenes 8-13 møter opp til undervisning på Stangenes vgs kvar tysdag føremiddag. Det kjem ein lærar frå Stangenes 8-13 for å registrere fråvær og samtale med læraren på Stangenes vgs. Det varierer kven denne læraren er, men det kjem nokon kvar gong. Lærarane eg snakka med fortel at det ikkje er noko samarbeid mellom lærarane på dei to skulane. Det er på evalueringsmøtet på slutten av terminen at vurderinga vert «overlevert». Det er ikkje noko samarbeid ut over det. Lærar 1 fortel at det ikkje er noko samarbeid mellom dei lærarane på Stangenes vgs som underviser ungdomsskuleelevane; «Eg vil ikkje si at skolen er opptatt av at vi har 8-13 ut over det at vi gjør jobben våres. Og vi driver heller ikke og prater oss imellom og deler erfaring».

Det var vidare interessant å finne ut om Stangenes vgs hadde tal på gjennomføring knytt opp mot elevar frå Stangenes 8-13. Ein av avdelingsleiarane eg snakka med på Stangenes vgs er klar på at det ikkje eksisterer noko slikt talmateriale, og at elevane ikkje vert følgde opp på andre måtar enn resten av elevane ved skulen. Rektor fortel at lærarane har sine klasselister og det er det. Avdelingsleiararen seier dette om tettare relasjon med stangenes 8-13;

*Vi har jo snakka om det noen ganger i forhold til at når dei no først heiter Stangenes 8-13 og vi er jo her, burde vi ha ein annen relasjon? Og har vi eigentleg ein annan relasjon til dei enn til andre ungdomsskoler i byen? Burde vi fylle det med noko meir ut fra ein hensikt? Det klart at viss ein les papira fra kommunen den gangen dei vart oppretta, så ligg det jo, sånn som eg las det, i den gang, noe anna til grunn enn det er blitt det som det er i dag. Og for oss er det eigentleg mest no ein sånn tjeneste som vi leverer. Så ser vi, når vi får papira på dei, at «ok, det var på Stangenes 8-13», og da ligg det ofte ein del dokumentasjon til grunn. Det er jo noen elever som går der. At det er meir å hente der for oss i forhold til å forberede oss på det som kommer. Det er jo noko som overføringsmøtet er ein start på. Men det er klart, dei er jo ei relativt lita elevgruppe i forhold til den store horden.*

Overføringsmøtet som det vert vist til sette ein i gang med i mai 2012, den veka da eg var i Harstad. Rådgjevar ved Stangenes 8-13 informerte rektor, aktuelle avdelingsleiarar og rådgjevar om dei elevane som hadde søkt seg til Stangenes vgs.

I samtalen med skuleleiinga ved Stangenes vgs kom det fram ein del bekymring knytt til korleis elevgruppa på Stangenes 8-13 vert oppfatta i resten av kommunen. Dei fortalde om foreldre som har kontakta PPT for å høyre om skulen er spesielt tilrettelagt for elevar som

treng spesialundervisning. Det er difor viktig å kommunisere ut at skulen tilbyr praksisnær undervisning, men at elevane skal ha full grunnskuleeksamen. Det er ingen spesialskeule.

Dette med oppfatninga av skulen og omdømmeproblematikken vert ytterlegare forsterka av ein av dei andre avdelingsleiarane som fortalte at ein del av finansieringa av skulen vart gjort ved å trekke inn midlane på spesialundervisning frå dei andre skulane i Harstad kommune. Eit anna kjenneteikn ved skulen er jo også høg lærartettleik. I november 2014 skriv skulen på heimesida si at dei har 16 lærarar, 4 assistentar, rektor, avdelingsleiar og konsulent på 60 elevplassar. Det betyr ein lærartettleik på 3,74.

Rektor ved Stangenes 8-13 ser også problematikken rundt omdømme og omdømmebygging. Han fortel at det er noko skulen strevar med.

*... det er noko 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 ein spesialskeule. Og dermed vegrer seg for å søke hit. Så det er eit heilt reelt problem for oss. Å gjøre noko med det jobber vi med. Dette skoleåret har vi ikkje vært så flinke til å få...vi har bare hatt to presseoppslag dette året. Det er litt lite. Forrige skoleår har vi hatt mye mer. Så det er ett av mine satsingsområde, vi må gjøre noe for det omdømmet, vi må bli litt meir PR-kåte.*

Også ass. rådmann er bekymra for søkinga til skulen, og ser dette i samanheng med omdømmet til skulen;

*I fjor hadde vi nesten 30, 28-29 alt etter som, og vi måtte vere knallharde med kven som skulle få plass der. I år, plutselig..., og eg har snakka med rektor (...) «Eg har ikkje sett noko PR fra deg her». No er det altså ned mot 20. Det er det der at det er frivillighet. Det er 12-åringer sjølv som skal treffe ei beslutning sammen med sine foresette. "Eg skal faktisk ikkje følge mi gruppe". Eg skal ikkje gå med min klasse over til ungdomstrinnet! Det er ganske dramatisk for ein ungdom. Derfor må vi vere flinke med å se til at de i vertfall veit kva dei gjør når de tar et valg om ikkje å søke seg til Strangenes 8-13.*

Med problem knytt til omdømme er det vidare interessant å sjå korleis politikarane og andre etterspør resultat av satsing på ein slik type skule. Assisterande rådmann fortel at politikarane i utval for oppvekst i Harstad er godt informerte. I 2011 var det likevel også stortingspolitikarar som i følgje ass. rådmann ville satse tungt på samarbeidet mellom



Stangenes 8-13 og Stangenes vgs. Dette er etter kvart tona ned. Ass. rådmann fortel at det i dag er eit tett samarbeid mellom Harstad kommune og Universitetet i Tromsø. Det er likevel ikkje planlagt nokon form for evaluering. Han fortel vidare at dette er noko politikarane ikkje er særleg opptekne av heller.

## 6. Drøfting teori og funn

Gjennom casestudier i Oslo og i Harstad har eg forsøkt å sjå korleis ein idé endrar seg i møte med ulike organisasjonar. Barbara Czarniawska (2008) og Kjell Arne Røvik (2007) er opptekne av den translasjonsteoretiske tilnærminga til idear om endringar i organisasjonar. Det er aktørane i denne prosessen eg har fokusert på i mine casearbeid. Med aktørar meiner eg her administrative og politiske aktørar på alle nivå, samt aktørar knytt til skulen som skuleleiing, rådgjevarar og lærarar. Eg har ikkje tatt med foreldre- og elevperspektivet anna enn det eg har fått formidla gjennom intervju med leiing og lærarar ved skulane.

Ideen om 8-13-organisering oppstod i samband med NOU 2003:16 og innføringa av blant anna gjennomgåande læreplanar i Kunnskapsløftet i 2006. Målsetjinga om auka gjennomføring har ført til ideen om ei organisatorisk endring av grunnopplæringa. Etter å ha besøkt to kommunar med ei svært ulik tilnærming til ideen om 8-13-skule kjem det tydeleg fram at dei to kommunane ut frå ulike føresetnader har implementert ideen om 8-13-skulen på svært ulike måtar. Eg vil forsøke å drøfte kva desse ulike føresetnadene har hatt å seie for implementering av ideen, og kva rolle ulike aktørar har hatt i omsettingsprosessane.

Czaniawska bruker omgrepet «reise» for å illustrere gjennomslagskrafta til dei organisatoriske ideane. Når det gjeld ideen om 8-13-skulane er dette ein svært god metafor. Idear på «reise» kan samanliknast med motar som kjem raskt, og som kan forsvinne like fort. 8-13 er ein organisatorisk idé som har oppstått etter innføringa av kunnskapsløftet. Søgner-utvalet konkluderte i NOU 2003:16 med at «*grunnskole og vidaregåande opplæring skal ses som en samlet grunnopplæring og i et livslangt læringsperspektiv (...) Det innebærer videre at grenser og overganger foreslås bygget ned både mellom utdanningsnivåer og forvaltningsnivåer for å styrke kvalitet og kontinuitet i grunnopplæringen*» (NOU 2003:16, 2003, s. 12). Utvalet var også tydelege på at dei norske 15-åringane hadde eit lågare læringsutbytte enn andre europeiske ungdommar. Ved eit tettare samarbeid mellom grunnskule og vidaregåande skule kunne det bli lettare å legge til rette for at elevane i grunnskulen kunne ta fag frå vidaregåande, såkalla forsering av fag.

Desse konklusjonane frå Søgner-utvalet, også kalla kvalitetsutvalet, er bakgrunnen for Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, stortingsmeldinga som sa noko om Kunnskapsløftet. Denne meldinga er altså opphavet til ideen om å kombinere 8.-10. med Vg1-Vg3 i den vidaregåande skule. Ideen kan ein også spore tilbake til idear frå andre europeiske

land som har organisert utdanninga på ein annan måte enn i Noreg. Ideen om å sjå heile skuleløpet under eitt, ei grunnopplæring på 13 år, skil seg altså frå korleis vi har organisert opplæringsløpet tidlegare.

Grunnskulen, 1.-10. er obligatorisk. Ifølgje opplæringsloven § 2-1 har barn og unge plikt til grunnskuleopplæring og rett til ei offentleg grunnskuleopplæring. Ungdom som har fullført grunnskulen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids vidaregåande opplæring (Opplæringslova, 1998). Det offentlege vidaregåande tilbodet er det fylkeskommunen som har ansvaret for. Grunnopplæringa er såleis fordelt på to forvaltningsnivå, noko som har gjort det vanskeleg for 8-13-skulane å ha ein felles administrasjon. Ideen om 8-13-skular er altså ikkje reflektert i rapporteringssystema som skulane må rette seg etter. Kva er så bakgrunnen for at ein i fleire og fleire kommunar har gjort vedtak om å etablere 8-13-skular?

## 6.1 Bakgrunn for ideen om 8-13-skulen

For å kunne seie noko om bakgrunnen for ideen om 8-13 vil eg først sjå mine casar frå Oslo og Harstad opp mot Kjell Arne Røvik sine tre første kjenneteikn på organisasjonsidear (Røvik, 2007). Røvik seier for det første at ideane kan kategoriserast, og at det finst idear for strukturar, prosedyrar, leiing, organisasjonskultur, profilering, kommunikasjon og sjølv sagt mykje meir. For det andre er ideane allstaden nærverande. Det betyr at dei er uavhengige av kontekst. Ideane har også gjerne ei uklar historie. Det kan vere fordi det er fleire opphav til same idé, eller at den er så tidstypisk at den kan bygge på generelle og tidstypiske idear.

Desse tre første kjenneteikna går på organisasjonsidear som fenomen, og kan knytast til motiv og intensjonar for å innføre dei i ei verksemd. Dei tre siste seier noko om implementering og verknader av idear. Eg vil først sjå på kva som kjenneteiknar denne organisasjonsideen og kvifor den har oppstått, og til slutt på verknader av innføringa.

Ideen om 8-13 er ein idé om å organisere grunnopplæringa på ein annan måte enn den tradisjonelle, og på tvers av forvaltningsnivå. Det er politikarane som har gjort vedtak om å opprette desse skulane, det er altså dei folkevalde som har henta inn ideen om ny struktur for å løyse fråfallsproblematikken. Ein kan gjere eit forsøk på å nøste opp historia bak ideen om å

organisere opplæringa på denne måten. I dette tilfelle kan det sjå ut som om det er fleire faktorar enn berre innstillinga til Søgner-utvalet i 2003.

Noreg har ein annan skulestruktur enn dei fleste land i Europa. På eit overordna nivå er det ikkje vanskeleg å sjå at ideen om å sjå heile grunnopplæringa under eitt er henta frå strukturen i andre europeiske land. Det er vanleg i fleire andre OECD-land å velje yrkesfag eller studieførebuande utdanningsprogram allereie som 12-13-åringar. I St.meld. nr. 40 (1992-93) ... *vi små, en Alen lange*, definerer regjeringa Reform 97 gjennom blant anna innføring av 10-årig grunnskule med skulestart for 6-åringar. I 1997 vart altså grunnskulen gjort 10-årig, men ut over det har det ikkje skjedd særleg store strukturelle endringar i opplæringssektoren.

St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* førte i 2001 til eit stortingsvedtak om ei omlegging av høgare utdanning i Noreg, slik at den vart meir lik systemet i Europa. Ein endra blant anna karakterskalaen og innførte ny gradsstruktur med bachelor- og mastergrader (St.meld. nr. 27 (2000-2001), 2001). Dette skjedde på same tid som Søgner-utvalet starta sitt arbeid med kvalitetsmeldinga. Det var altså ei tid der det vart gjort fleire strukturendringar i utdanningssektoren.

I 2000 deltok Noreg for første gang i PISA-undersøkinga. Dette er ei undersøking som måler 15-åringar sin kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Undersøkinga gir også informasjon om elevane si oppfatning av undervisning og læringsmiljø. Resultata blir samanlikna på tvers av land og over tid. Resultata vart offentleggjort, og daverande kunnskapsminister Kristin Clemet uttalte at: «PISA-undersøkelsene sendte et sjokk gjennom oss» (NRK, 2010). PISA-undersøkingane heldt fram å vise nedgang for norsk skule samanlikna med andre land i OECD-området. Dette var også bakgrunnen for innføringa av eit kvalitetsvurderingssystem i Noreg.

Ser ein på desse hendingane på byrjinga av 2000-talet og vidare innføringa av ei reform i 2006, er det med på å forklare kvifor opprettinga av dei første 8-13-skulane kom i 2007 og 2010. Tanken om å reformere grunnutdanninga til noko som kunne auke elevane sine ferdigheiter og gjere dei i stand til å fullføre vidaregåande opplæring vart sett på som svært viktig. Forsking på gjennomføring viser at det er elevane sine ferdigheiter når dei går ut av grunnskulen som har størst betydning for å lukkast med å fullføre vidaregåande skule (Markussen, 2010).

Dette er årsaker som kan vere med på å forklare kvifor ideen om ein 8-13-skule har oppstått. Er det likevel noko ved ideen om innføring av 8-13-skule som kan identifiserast som ein idé av meir universell eller generell art? Eg har vist at ideen om ny organisering hadde som motiv å førebygge fråfall i vidaregåande skule. Informantane frå begge casane underbygger dette. Målsetjinga var tydeleg. Ny organisering skal gje betre kvalitet i opplæringa og auka gjennomføring. Samfunnsøkonomisk vil dette lønne seg, og ut frå idéhierarkiet (fig. 1) er masterideen, i lys av heile moderniseringsprosjektet, ei utvikling av kunnskapsøkonomien. På skulenivå oppstår difor ideen om auka gjennomføring som tiltak for å nå ei målsetjing om fleire høgt kvalifiserte kunnskapsarbeidarar. I lys av dette er innføringa av 8-13-skulen saman med andre, ein idé som spring ut av meso-ideen om auka gjennomføring.

Alle som har gjort eit utgreiingsarbeid i forhold til 8-13-organisering nemner at dette er eit tiltak for å hindre fråfall. Ein viser til at betre kjennskap til vidaregåande skule og betre overgangar kan føre til større grad av gjennomføring. I Oslo, ved opninga av Fyrstikkalleen skole i 2010 var dette hovudbodskapen til daverande kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Saman med statsminister Jens Stoltenberg og ordførar Fabian Stang la ho vekt på korleis Fyrstikkalleen skole var eit døme på korleis ein kunne organisere skulen for å sikre gode overgangar og auka gjennomføring. Det var nettopp på denne opninga at Kristin Halvorsen lanserte prosjektet «Ny Giv» som hadde som mål å hindre fråfall i vidaregåande opplæring. «Ny Giv»-elevane var elevar utan særskilde lærevanskar, men som kunne ligge i fare for å stryke. Desse elevane skulle få ekstra oppfølging i grunnleggande ferdigheiter i lesing og rekning i 10. klasse, og når dei hadde søkt seg vidare på vidaregåande skule skulle ein sikre seg at den vidaregåande skulen visste kven desse elevane var. Dette er elevar som må ha tilpassa opplæring, ikkje nødvendigvis enkeltvedtak om spesialundervisning.

I tillegg til motiv av som kan knytast til eit idéhierarki, fann eg gjennom casearbeidet og gjennomgangen av dokument knytt til andre 8-13-prosjekt at motivasjonen for oppretting av 8-13-skular også er forankra i meir lokalpolitiske og økonomiske motiv.

Det er eit faktum at fylkeskommunane, også dei med størst folketalsvekst, må sjå på ressursfordeling si. Ein del kommunar og fylkeskommunar har sett korleis ein kan utnytte fordelar ved samlokalisering (Mulighetsstudie Lenvik 8-13 (2010), Sogn og Fjordane fylkeskommune (2013), Hordaland fylkeskommune (2015). Også i Oslo var dette eit element ved opprettinga av Bjørnholt 8-13 og F21. Bjørnholt skole i Oslo sto ferdig utbygd i 2007. Dette er også ein 8-13-skule, men består av to bygg som er bundne saman av ei såkalla

«aktivitetsgate». Det er kalla ein 8-13-skule, men det hovudsakleg fordi dei er samlokaliserte. Da Fyrstikkalleen skole opna i 2010 representerte den altså noko nytt. Lærarane skulle undervise på alle seks trinn, og ein skulle ha felles administrasjon. Den representerte dermed noko moderne, og merksemda rundt opninga var formidabel. Også på Fyrstikkalleen var tanken at skulen skulle ha funksjonar som til dømes fleirbrukshall som alle i området kan bruke. I tillegg har ein barnehage og bibliotek. Skulen ligg sentralt plassert i forhold til T-bane og har difor søkarar frå heile byen. Elevane på ungdomstrinnet kjem frå nærområdet.

Også der andre skular skal byggast ser ein på moglegheita for å bygge 8-13-skular framfor reine ungdomsskular eller vidaregåande skular. Med større anlegg ligg også moglegheita for å bygge idrettsanlegg og andre fasilitetar. Denne «campus-tenkegangen» ser ein i fleire prosjekt som omfattar nybygg. Eit døme er ein fersk rapport frå Hordaland, der ein vurderer å bygge ein 8-13-skule i Arna. Bakgrunnen er at ein skal bygge ein ny ungdomsskule, og ser at det kan vere ei god løysing å samle to tidlegare vidaregåande skular på same stad. Bygget vil ligge i nærleiken av idrettsanlegg, og ein vurderer å bygge ny idrettshall på området. Slik bygger ein altså eit skule- og idrettsmiljø i kommunen. Arbeidsgruppa som har skrivne rapporten bestod av representantar frå både kommune og fylkeskommune. Gruppa si innstilling var eit utvida samarbeid for å jobbe mot auka kvalitet i læringsarbeidet og auke gjennomføring. Gruppa såg klare utfordringar med å gå inn for ein modell med *ein* skuleeigar. Bergen kommune søkte om å få overta ansvaret for alle dei vidaregåande skulane i Bergen kommune, men denne søknaden vart avslått fordi den ikkje stetta krava om avvik frå lovverket knytt til at forsøksverksemd skal vere tidsavgrensa (Hordaland fylkeskommune, 2015)

Dette dømet frå Bergen viser korleis ideen om 8-13 heng saman med ideen om ei sentralisering, eller oppbygging av «campus» som innehar fleire funksjonar knytte til barn og unge sine oppvekstvilkår.

## 6.2 Implemetering og verknader av idear

Røvik listar opp seks punkt som han meiner kjenneteiknar organisasjonsidear. Dei tre første omhandlar organisasjonsidear som fenomen, medan dei tre siste seier noko om implementering og verknader av idear. Røvik meiner at ideane er gjennomtrengande i forhold til breidde. Ideane kjem til alle typar organisasjonar, og medan nokre idear legg seg på

overflata som overflatefenomen, kan andre trenge ned i verksemda sette sitt preg på diskursar og dagsorden. Eit kjenneteikn på organisasjonsidear er også at dei kan vere reformutløysande. Slike reformidear kan seljast inn som problemløysande idear, men dei kan også pakkast inn som bestemte problemdefinisjonar. Ved å ta inn slike oppskrifter importerer ein også ein bestemt problemdefinisjon som ein gjer gjeldande for eiga verksemd. Til slutt nemner Røvik som eit siste punkt at ideane har tvitydige verknader. Nokre kan verke som strategiske verkemiddel for å oppnå resultatmål, medan andre er moteprega overflatefenomen (Røvik, 2007)

I denne samanhengen er det interessant å sjå på prosessane dekontekstualisering og kontekstualisering. Det handlar her om å sjå på idear i ulike perspektiv. Med dekontekstualisering meiner ein at noko er henta ut frå ein kontekst og «pakka» for å overførast til ein annan. Det er vanskeleg å sjå at ideen 8-13 er ein «pakka» idé som er henta frå ein annan kontekst og tilpassa skulen. Da er det meir interessant å sjå på kontekstualiseringa, korleis ideen blir «pakka ut» i ulike kontekstar. I dette tilfellet har eg sett på korleis ideen om 8-13 er mottatt, implementert og utnytta på ulike måtar i to kommunar. Er ideen faktisk implementert i strukturar og aktivitetar, eller ligg den på «overflata»?

Gjennom mine to casar har eg vist at sjølv om ein i Harstad og Oslo har tatt ned den same ideen, så snakkar vi likevel om to skular som i dag står fram som to heilt forskjellige organisasjonar. Intensjonen kan ein gong ha vore den same, men resultatet er i dag to 8-13-skular som er totalt forskjellige med tanke på innhald og organisering. Det handlar ikkje berre om at ein har «pakka ut» ideen på ulik måte, men også sjølvstøtt om at konteksten er ulik. Czarniawska legg vekt på det sosialkonstruktivistiske perspektivet i sine studiar. Organisasjonar konstruerer organisasjonen gjennom sine handlingar og tolkingar av desse. I mine casar er det gjort politiske vedtak om oppretting av 8-13-skular, men det er likevel aktørane som arbeider i skulen som innanfor sitt lokale handlingsrom definerer innhaldet i dei to ulike modellane. Gjennom å snakke med dei som arbeider i skulen har eg forsøkt å skape eit bilete av korleis ein har tatt organisasjonsideen «ned» og omsett den i sin kontekst.

I Harstad var skuleleiinga opptekne av dei avtalane som ein skreiv kvart år for å sikre at elevane ved Stangenes 8-13 skulle få delar av opplæringa på verkstadene på Stangenes videregående skole. Modellen i Harstad er ein modell for å gje teoritrytte og teorivake ungdomsskuleelevar ei meir praktisk opplæring på ungdomsskulen. Modellen på Fyrstikkalleen skole i Oslo er heilt annleis. Her har ein forsøkt å lage ein skule med

samløkalisering, felles leing og lærarar som underviser på alle seks trinn. Ein fullskala 8-13-skule, og den einaste av sitt slag i landet. I dei andre kommunane der ein har forsøkt seg på 8-13-skular har ein enda med eit utvida samarbeid mellom ungdomsskule og vidaregåande, gjerne gjennom samløkalisering av bygg.

Mange kommunar tek kontakt med Fyrstikkalleen for å få råd og kunnskap om korleis ein kan adoptere denne ideen til eigen heimkommune. Det er difor interessant når både leing og tilsette i intervju seier at dei ikkje veit kva som er målsetjingane med Fyrstikkalleen skole. Assisterande rektor seier i intervjuet at han ikkje ser vekk frå at skulen i framtida blir gjort om til enten vidaregåande eller ungdomsskule.

Politikarane i Oslo har gjort eit vedtak om at Fyrstikkalleen skole skal vere 8-13, men av nasjonale skulemyndigheiter blir skulen behandla som to skular. Dei skuleadministrative systema og kvalitetssystema er ikkje bygd opp for 8-13-skular. Dette er eit klassisk døme på fråkopla system. Czarniawska er oppteken av om ein kan finne koplingar mellom prat og handling eller mellom forteljingar og organisering (Czarnawska, 2008). Det ideelle er i følge Weick (ibid.) laust kopla system der delsystema er mottakelege for kvarandre. I casen frå Fyrstikkalleen kan ein seie at forteljingane frå aktørane i skulen ikkje samsvarar med det som var intensjonen med etableringa. Dei tilsette fortel om uklare mål i samband med modellen. Dei opplever også at det ikkje er samsvar mellom intensjonen om mindre fråfall og det inntakssystemet som dei må forholde seg til. Dei ser at det kan vere ein fordel for elevane å ha lærarar som underviser på både ungdomsskule og vidaregåande, men det er også eit faktum at dei konkurrerer med alle dei andre i Oslo for å komme inn. Det er her det store paradokset ligg. Leiinga ved skulen er heilt klare på at suksessen bak skulen ligg i at størstedelen av elevmassen er vidaregåandeelvar med høgt snitt. Samtidig seier dei at modellen ville vore optimal om dei same lærarane kunne følge elevane i alle seks åra, frå 8. til 13. trinn. Det kan sjå ut som om samanhengen mellom narrativane eller opplevd verkelegheit og organisering er fråkopla.

I det vidare kan ein prøve å identifisere årsakene til at så mange andre kommunar greier ut modellar for eit 8-13-samarbeid. Fleire av informantane på Fyrstikkalleen skole seier at dei synest det er spennande å jobbe med elevar frå 8. til 13. trinn, men dei seier at det nok er ein modell som kan passe i mindre kommunar der det er meir sannsynleg at ein kan undervise dei same elevane i alle seks år. I slike kommunar vil størstedelen av elevane på grunn av store avstandar søke seg til den næraste vidaregåande skulen i sin kommune. Dersom målsetjinga er



betre overgangar og derav mindre fråfall, er dette ein god idé for organisering. Det kan likevel sjå ut som om kommunane som har greidd ut 8-13-alternativ også kan ha andre motiv for ny organisering. Saksutgreiingane viser at det også handlar om å skape attraktive opplæringsmiljø ved å samlokalisere utdanning og fleirbrukshallar for å styrke og vidareutvikle lokalmiljø. Politiske vedtak vil naturleg ha denne dimensjonen ved seg. Spørsmålet vil da bli om ein kan oppnå fullskala 8-13-opplæring i desse kommunane? Og er dette målet? Enkelte idear legg seg, ifølge Røvik, på overflata som overflatefenomen og trengjer ikkje ned i organisasjonen. I andre tilfelle trengjer ideen ned i verksemda og set eit preg på heile organisasjonen. Det er interessant å sjå mine to casar opp mot dette. I Harstad samarbeider ungdomskulen med den vidaregåande skulen, men det er ikkje snakk om ein fullskala 8-13-skule. Rektor ved Stangenes 8-13 fortalde at intensjonen den gangen ein vedtok å etablere denne ungdomsskulen var at ein skulle sjå på moglegheitene for å kunne tilby eit 11-13-løp også. Dette vart ikkje politisk handsama. I dag fungerer modellen godt i forhold til målsetjinga med eit utvida samarbeid med Stangenes vidaregåande skole. Er det i Harstad ein organisasjonsidé som har trengt ned i organisasjonen og sett sitt preg på diskursar og dagsorden? På ungdomsskulen har det nok det, men på den vidaregåande skulen som tek i mot desse elevane viser intervju med involverte at det handlar om sal av ei teneste. Samarbeidet med Stangenes 8-13 påverkar ikkje organisasjonen, berre dei få involverte lærarane. Det er heller ingen andre som etterspør resultat. Ein har gjort eit vedtak om ei organisering, og så lenge det er nok søkarar til å fylle dei 60 plassane ved skulen ser det ut som om ordninga fungerer som den skal.

Så kvifor kalle ungdomsskulen for 8-13? I følgje Røvik kan idear vere tvitydige. I Harstad kan ein absolutt argumentere for at ideen er nettopp det. I utgangspunktet ville ein finne ein modell for ein meir praktisk retta ungdomsskule. Målet er auka gjennomføring, akkurat som på F21. Det var i Oslo dei første 8-13 skulane dukka opp, og ideen var ny og interessant. Det kan ha vore interessant å ta inn ideen og tilpasse den til den lokale konteksten. På denne måten står organisasjonen fram som moderne og tidsriktig. Dette er sjølvstendig viktig for å kunne trekke til seg elevane. Ein må vise at ein er progressiv og i dette tilfellet var det viktig å skilje skulen frå spesialskulane.

På den andre sida var informantane i Harstad tydelege på at det formelle samarbeidet kunne utviklast. Det er det som er interessant med det tvitydige som ligg i organisasjonsideen. Ved at ein hadde etablert ein struktur med avtalebasert samarbeid, såg ein at det i dette låg eit større potensiale for samarbeid enn det som til no var inngått. Som ein «spin-off» av

samarbeidet har ein i Harstad utvikla ein modell for samarbeid på rektornivå der også dei vidaregåande skulane er inviterte inn.

På bakgrunn av dei funna eg gjorde i Oslo og i Harstad kommune er det interessant å sjå på ideen om 8-13 som både overflatefenomen og strategiske verkemiddel. På eit overordna nivå kan ein seie at ein ved å ta inn ei «oppskrift» som 8-13-organiseringa, også seier at fråfall er eit problem. Dette kan ein sjølv sagt drøfte på eit høgare nivå. Eg har forsøkt å vise at fråfallsproblematikken i norsk skule spring ut frå ein «masteridé» som handlar om utviklinga av kunnskapsøkonomien i vår del av verda. Det ligg altså økonomiske motiv bak dette «problemet». Vidare handlar det om at det er eit politisk motivert ønske om at norsk skule må stå fram som meir progressiv og nytenkande. Skulen er ein institusjon som mange meiner har endra seg lite gjennom tidene. Når det såkalla «PISA-sjokket» på 2000-talet fløynde innover oss førte det til enda meir kritikk og forventningar om synlege endringar. Politikarane måtte vise handlekraft, og ideen om å opprette 8-13-skular på slutten av 2000-talet kan difor sjåast som ein konsekvens av fleire slike samanfallande årsakssamanhengar.

Ein kan stille spørsmål om denne organisasjonsideen er eit såkalla «motefenomen» eller om den kan vere reformutløyysande. For å kunne svare på det er det viktig å sjå korleis ideen er tatt ned i organisasjonen. På Fyrstikkaleen skole, den einaste fullskala 8-13-skulen, er det nettopp denne problemstillinga dei er opptekne av når dei skal spå om framtida til skulen. «Enten så må det bli flere som blir bygd som oss, eller så blir vi litt sånn «dinosaur». Hva er vitsen med at bare en skole driver med dette?», seier assisterande rektor ved skulen. Ein av lærarane uttrykker det på denne måten; «No verkar det meir som ein fiks idé, eller ein kan nesten mistenke at nokon hadde ein idé, og så slutta han. Så var det ingen å henge ideen på.» Desse utsegna viser at aktørane sjølve, dei som arbeider i skulen, ser på det som eit motefenomen. Denne skulen har ikkje tatt inn ideen som eit overflatefenomen. Dei har laga ein organisasjon med felles leing og lærarar som underviser på alle trinn. Dei etterspør difor kva som er målsetjinga med organisasjonsideen. Kvifor vert ikkje ordninga evaluert? Og sjølv seier dei at viss dei ikkje får status som forsøksskule med forsøk på alternativt inntaksreglement, så fungerer ikkje ideen i forhold til intensjonen.

På Stangenes 8-13 har dei ein eigen variant av 8-13-ideen, men heller ikkje her har nokon evaluert ordninga. Har ein oppnådd målsetjinga om fleire som fullfører vidaregåande opplæring? Så lenge desse spørsmåla ikkje vert forsøkt funne svar på, er det vanskeleg å seie om 8-13-skulane vil føre til ei endring i skulestrukturen i Noreg. Om ideen skal vere

reformutløysande må det vere politisk vilje til å endre ansvarsforholdet i det norske opplæringssystemet. Dette er omfattande spørsmål, ein må til dømes flytte ansvaret for vidaregåande opplæring frå fylkeskommunen og legge det til kommunane. Ei reform kan nok starte med innføring av ein idé om organisering, men det kan vere avgjerande korleis ulike aktørar tolkar ideen, og ikkje minst korleis ein omset ideen i eigen kontekst.

I mange organisasjonar, også i skulen, er det ofte slik at ein innfører ein idé utan at denne får særleg betydning, den trenger ikkje ned i verksemda og endrar måten ein arbeider og driv verksemda på. Dette er knytt til aktørperspektivet. I ein institusjon, som det skulen er, har ein drive etter same prinsipp over svært lang tid. I Noreg har einskapsskulen stått sterkt. Vi har også i lang tid hatt inndelinga i grunnskule og vidaregåande skule. Over tid har desse utvikla egne kulturar. Weber sine teoriar om handlingsrasjonalitet kan vere med på å gje eit perspektiv på handlingar, og i denne samanheng forsøke å gje eit perspektiv på handlingar i ein organisasjon som til dømes har fått innført ein ny måte å organisere verksemda på.

Det som er felles for Stangenes 8-13 og F21 er at dei begge er nyoppretta skular. Det betyr også at dei har kunne tilsette lærarar som har eit ønske om å jobbe på akkurat desse skulane. Det betyr også at dei har eit ønske om å vere med på å bygge opp ein ny organisasjon. Skulen, med sine tradisjonar, har tradisjonelt hatt stor grad av lærarautonomi, og ein kan hevde at læraren i stor grad har handla subjektivt formålsrasjonelt. Ein handlar ut frå eit mål som ein sjølv har sett. For mange er det vanskeleg å handle ut frå meir objektiv «riktighetsrasjonalitet» som moderne skulereformer ofte er tufta på. Har kan det igjen oppstå eit misforhold mellom intensjonen i politiske vedtak og korleis vedtaka faktisk blir oppfatta og følgde opp på den enkelte skule. Også skuleleiinga kan oppleve dette misforholdet mellom det ein sjølv oppfattar som formålsrasjonelt og det som vert sett som skulepolitiske reformmål. I kva grad ein lukkast med å implementere nye idear handlar om korleis ein klarer å trekke i same retning og utvikle felles mål. Det at ein har system som er laust kopla, dvs. åtskilde, men likevel mottakelege for kvarandre, kan vere avgjerande for om ein idé på sikt vil vere reformutløysande eller legge seg som eit overflatefenomen.

## 7. Kjelder

- Bedre skole (2012): Bedre Skole nr. 2, 2012. Artikkel: Fyrstikkalleen skole – kombinert ungdomsskole og videregående. Tore Brøyn. Henta frå URL 31.05.2015: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_2-2012/5502-BS-2-12-web-ny\\_Broyn\\_Fyrstikkalleen.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2-2012/5502-BS-2-12-web-ny_Broyn_Fyrstikkalleen.pdf)
- Bjørnstad, N.O og Sveen, K.G (2013): Hvilke faktorer bidrar til at elever fullfører videregående skole? Noen suksesskriterier for gjennomføring av yrkesfaglig opplæring. Masteroppgave ved avd, for økonomi- og ledelsesfag Høgskolen i Hedmark.
- Chaudhary, M (2011): Sju av ti fullfører videregående opplæring. I Samfunnsspeilet, SSB nr. 5-6 2011. Henta frå URL 31.05.2015 <http://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/201105/ssp.pdf>
- Christensen, T (2006): Staten og reformenes forunderlige verden. Artikkel i Nytt norsk tidsskrift 3/2006
- Christensen, T og Lægreid, P (2006): "Whole-of-government approach to public reform-regulation of performance inside government?" Working paper 6 2006. Bergen: Rokkansenteret.
- Czarniawska, B (2008): A theory of Organization. Edward Elgar. Cheltenham, UK
- Dale, Erling Lars, Gilje, Nils og Lillejord, Sølvi (2011): Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet. CappelenDamm, Akademisk
- Dalin, P (2005): School development: theories and strategies: an international handbook. London: Continuum
- Fevolden, T og Lillejorden, S (2005): Kvalitetsarbeid i skolen. Oslo: Universitetsforlaget
- Flyvbjerg, B (2006): Five Misunderstandings About Case-Study Research. I Qualitative Inquiry, Volume 12 Number 2, April 2006 219-245. Sage Publications
- Fyrstikkalleen skole (udatert). *Tilbud*. Henta frå URL 04.05.2015 <http://www.f21.sk.oslo.no/tilbud/>

Harstad kommune (2011): Saksutgreiing Harstad kommunestyre 26. mai 2011, sak 2011/2113. Henta frå URL 31.05.2015: <http://www.harstad.kommune.no/vedtaket-i-harstad-kommunestyre.4928592-188294.html>

Hatch, Mary J. (2001): Organization Theory. Modern, symbolic, and postmodern perspectives. Oxford University Press. Oxford.

Havn, V., T. Buland, et al. (2007): Intet menneske er en øy: Rapport frå evalueringen av tiltak i satsing mot frafall. Trondheim, SINTEF, Teknologi og samfunn

Hordaland fylkeskommune (2013): Vedtak om skolebruksplan for Hordaland fylkeskommune 2012-2025, del 2 (13.03.2013); Henta frå URL 31.05.2015; ([http://polsak.igest.no/polsak\\_filer/2013/TING/2013007458-848316.PDF](http://polsak.igest.no/polsak_filer/2013/TING/2013007458-848316.PDF))

Hordaland fylkeskommune (2015): Dei første 8-13 skulane i Hordaland. Henta frå URL 06.06.2015 <http://www.hordaland.no/Aktuelt/Nyhende/Dei-forste-813-skulane-i-Hordaland/>

Hordaland fylkeskommune (2015): 8-13 samarbeid i Arna – rapport.

Karset, B, Møller, J & Aasen, P (red.) (2013): Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S og Brinkmann, S. (2010): Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave Oslo:

Latour, B. (1986): The powers of association. In J. Law (Ed.), Power, Action and Belief. London: Routledge and Keegan Paul

Lenvik kommune (2010): Mulighetsstudie. Henta fra URL 31.05.15 <http://www.utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning%2014%202012.pdf>

Lenvik kommune (2011): Saksframlegg sak 10/1500. Henta frå URL 31.05.2015 <http://www.lenvik.kommune.no/Documents/Dokumenter%202011/Ny%20ungdomsskole%20for%20Finnsnesomr%c3%a5det%20Saksfremlegg.pdf>

Lundgaard, Hilde (2005, 20.10.11): Byrådet vil ha fire gigantskoler for 8.-13.-klasse. I [www.osloby.no](http://www.osloby.no). Henta frå URL 20.04.2015 frå <http://www.osloby.no/nyheter/Byradet-vil-ha-fire-gigantskoler-for-8--13-klasse-6537355.html>

Markussen, E. (red.) (2010). *Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden*. TemaNord 2010: 517.

Markussen E. (2011). Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land. *Bedre Skole 1, 10–15*.

Meld. St. 22 (2010 – 2011), 2011: Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet. Kunnskapsdepartementet.

Mulighetsstudie Lenvik 8.-13 (2010): Henta frå URL 31.05.2015;  
<http://www.lenvik.kommune.no/Documents/Dokumenter%202010/Mulighetsstudie%20Lenvik%208-13%20versjon%20pr%2022%2011%2010.pdf>

Møller, J & Prøitz, T.S et.al (2009): Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Oslo, NIFU-STEP

Nilsen, F. H. (2012): Bergen vil prøve 8.-13.-skole. *Utdanning nr. 14 20.09.2012*.

NOU 2002:10 (2002): *Førsteklasses frå første klasse*. Henta 31.05.2015 frå  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>

NOU 2003:16. (2003): I første rekke – Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle. Henta 03.06.2015 frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

NRK (2010): 07.12.2010, kl. 10:03, Henta frå URL 31.05.2015: <http://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>

NRK Hordaland (2015): 11.03.2015, kl. 18:22 Henta frå URL 31.05.2015:  
<http://www.nrk.no/hordaland/samler-13--og-19-aringer-pa-en-skole-1.12254467>

Pedersen, J.W (2013, 25. november) Skole og utdanning i Tyskland. I Store norske leksikon . Henta frå URL 29.11.2013 frå [http:// www.snl.no/Skole\\_og\\_utdanning\\_i\\_Tyskland](http://www.snl.no/Skole_og_utdanning_i_Tyskland)

Opplæringslova (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

henta frå URL 10.06.2015 frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

Pettersen, H.M (2011): Utvikling og endring i et lokalsamfunn. Dynamikken mellom aktører, prosjekter og masterideer. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Tromsø, Tromsø.

Ragin, C. C & Amoroso L.M (2011): Constructing social research. 2nd ed. Los Angeles, CA, Sage

Regjeringen (2010): Markering av første skoledag. Henta frå URL 31.05.2015:  
<https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/f21/id612704/>

Roald, K (2012): Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Fagbokforlaget

Røvik, Kjell Arne (2007): Trender og translasjoner. Universitetsforlaget

Skoleporten (2013): [www.skoleporten.udir.no](http://www.skoleporten.udir.no)

Sogn og Fjordane fylkeskommune (2013): Vedtak om skulebruksplan for Sogn og fjordane fylkeskommune 2013-2024 (11.06.2013), punkt 19; Henta frå URL 31.05.2015;  
[http://www.sfj.no/cmssff/cmsmm.nsf/lupGraphics/Skulebruksplan\\_endeleg%20m%20framside.pdf](http://www.sfj.no/cmssff/cmsmm.nsf/lupGraphics/Skulebruksplan_endeleg%20m%20framside.pdf/$file/Skulebruksplan_endeleg%20m%20framside.pdf)

Stangenes videregående skole (udatert): Opplæringstilbudet på stangenes vgs 2014-2015. Henta frå URL 06.06.2015 <http://www.stangenes.vgs.no/Studietilbud/tabid/1246/Default.aspx>

Statistisk sentralbyrå (2013): Samfunnsspeilet, 2013. Tall og analyser av barnehager og grunnopplæringen i Norge, nr 3 2013. Publisert 11.06.2013. Henta frå URL 31.05.2015.  
<http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/3-2013>

Statistisk sentralbyrå (2014): Statistikkbanken. Henta frå URL 06.06.2015  
<https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/Define.asp?MainTable=GjennomVGSKomp&KortNavnWeb=vgogjen&PLanguage=0&checked=true>

St.meld. nr. 40 (1992-93), 1993: ... *vi små, en Alen lange*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 27 (2000-2001), 2001: *Gjør din plikt - Krev din rett*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. 30 (2003-2004), 2004: Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Stangenes vgs: [www.stangenes.vgs.no](http://www.stangenes.vgs.no) (Henta frå URL 20.04.2015)

Vebostad, Å, J (2013): *Kva nå, fylkeskommune. En translasjonsteoretisk analyse av regionreforma*. Doktorgradsavhandling juni 2013. Universitetet i Tromsø. Henta frå URL 31.05.2015 <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/5554/thesis.pdf?sequence=2>

Vilbli.no: Henta frå URL 10.06.2015.

[http://www.vilbli.no/Data/Artikkelvedlegg/017037/2013\\_Nedre\\_poenggrense\\_1\\_inntak\\_Vg\\_1.pdf](http://www.vilbli.no/Data/Artikkelvedlegg/017037/2013_Nedre_poenggrense_1_inntak_Vg_1.pdf)

Welle-Strand, A (2012, 11. desember). Skole og utdanning i Austerrike I Store norske leksikon. Henta frå URL 29. 11.2013 frå

[http://snl.no/Skole\\_og\\_utdanning\\_i\\_%C3%98sterrike](http://snl.no/Skole_og_utdanning_i_%C3%98sterrike)

Aasen, P. & Sandberg, N. (2008): Det nasjonale styringsnivået : Intensjoner, forventninger og vurderinger, delrapport I. NIFU, Universitetet i Oslo ILS