

Sofie Sauzet

Fleksible skoleskemaers fleksibiliseringer

Dansk resume

I denne artikel ser jeg nærmere på skoleskemaet som central styringsteknologi, for den måde skoler gør skole på. Jeg argumenterer først for, at den danske folkeskolereform i 2013/2014 markerede en afgørende uddannelsespolitisk ambition for en særlig ‘fleksibilisering’ af skoleskemaet. Derefter ser jeg nærmere på 2 skolelederes designs af fleksible skoleskemaer, og skoleskemaernes måder at fleksibilisere elementer i skolen, som centralt redskab for forandring af skolen. I skoleledernes design af fleksible skoleskemaer kommer fleksibilitet til udtryk på forskellige måder, der knytter organisering og ledelse af skolen sammen med forskellige medarbejderidealer, faglighedsidealer, samarbejdsidealer og idealer for børns læring. Centralt for forandringsambitionerne er, at de skal virkeliggøres af skolens medarbejdere. Til dette formål skaber designet af de fleksible skoleskemaer passende organisatoriske positioner for medarbejderne, med tilknyttede kritikker af og idealer for deres samarbejde, arbejde og selv-arbejde. Artiklen spørger hertil hvordan vi snakker om skoleskemaet, og det, forskellige skoleskemaer beskrives at skulle gøre for skolen? Og om det samme ideal om fleksibilitet bliver til forskellige ikke italesatte forventninger til passende praksis, der måske, måske ikke, kan gøres til genstand for dialog og dermed også kritik?

Nøgleord: Flexibilitet, skoleskema, fleksibilisering, skolereform, styringsteknologi

Hvad er et skoleskema?

Skoleskemaet kan findes på aula, sammenkrøllet i bunden af elevers skoletasker, og hængende på opslagstavlen i klasselokalet. Og i den form er det et hverdagsobjekt, vi ikke altid tillægger nogen større betydning. Men i praksis er skoleskemaers orkestreringer af tid, rum og aktiviteter mulighedsbetingende for forskellige slags skoleliv, arbejde og samarbejde om planlægning, samt udførelse og evaluering af pædagogiske aktiviteter.

Der findes forskellige skoleskemaer. Nogle skoleskemaer lægges før skoleårets start. De bygges op omkring lektioner, der typisk består af 45 eller 60 minutters undervisning i et fag. Og fagenes lektioner er kombineret med elever, lærere, pædagoger og lokaler. Imellem lektionerne kan der være pauser, og rundt om lektionerne kan ligge motionsbånd, eller andre lokalt opfundne formater, som trivselstimer og lektiecafeer. Disse skoleskemaer angiver årets rytme, hvor mandag til fredag næsten altid er det samme, kun afbrudt af emneuger og ture. Andre skoleskemaer er mere fleksible. Og der er et stadigt stigende antal skoler, der kalder sig “skemafrie” eller “fleksible” skoler.

Eksempler er de eksperimenterende LEAPS¹ skoler og skoler, der inspirerer sig af private konsulenthusets tilgange som “Fremtidens skole” og “Ugeskemarevolutionen”². De fleksible skoleskemaer består ofte af en grundstruktur, som kan være mere eller mindre minimalistisk designet, og primært er orienteret mod at sikre lokalerådighed og tilstedeværelse af relevante medarbejdere. Ideen er, at fleksible skoleskemaer skal kunne tilpasses forløb, der er udviklet til konkrete børnegrupper.

Mange, hvis ikke de fleste, skoler arbejder med kombinationer af gentagne skoleskema-strukturer og skemafri dage, eller projekttuger. Fælles for de skoler, som arbejder med varianter af fleksible skemaer og kan kaldes, eller kalder sig selv “fleksible skoler” eller “skemaløse skoler” er, at de trækker på pædagogiske og læringsteoretiske inspirationer, der støtter skoler i at tilpasse sig børns læringsstile og læringslyst, under slagfærdige slogans som “Den børneparate skole” (og ikke det skoleparate barn).

Skoleskemaet er dermed ikke bare et administrativt udarbejdet stykke papir, som fordeler aktører i tid og rum og angiver en faglig overskrift. Skoleskemaet afspejler ideer om og muliggør forskellige børn og voksnes skoleliv, og kan som sådan anskues som en styringsteknologi, der designer men ikke afgør skoleformer.

Skoleskemaforskning

Skoleskemaer er også et forskningsobjekt, som flere forskningsfelter er optagede af dog på forskellige måder.

Datalogien er optaget af at udvikle den perfekte skoleskema-algoritme, til udviklingen af automatiserede skoleskemaer, der kan løse ‘skoleskemaproblemet’. ‘Skoleskemaproblemet’ angiver, at skoleskemaet både skal kun-

ne tage hensyn til praktiske omstændigheder som lokaler og medarbejdertilstedevær, og pædagogiske ambitioner. Optagetheden inden for datalogien er at udvikle skoleskema-algoritmer, der kan producere ‘gode’ skemaer for elever og lærere (Raghavjee & Nelishia, 2009; Birbas, Daskalaki & Housos, 2009). Et ‘godt’ skoleskema forstås her som et skema, der først og fremmest tager hensyn til ‘hårde’ betingelser som skole-lovgivning og lokale rådighed, og dernæst ‘bløde’ betingelser, som at imødekomme læreres ønsker om hvilke fag, de helst vil undervise i (Birbas, Daskalaki & Housos, 2009, 179).

Der er også et forskningsfelt, der er optaget af at skabe evidens for hvilke typer af skoleskemaer, der producerer hvilken slags effekter. Eksempelvis hvilket skoleskema, der producerer et: “*learning boom or bust*” (Arnold, 2002, 52; Lawrence & McPherson, 2000). Interessen er her at producere evidens for korrelationer mellem konkrete skematyper og deres effekter på elevers adfærd, fravær, karakterer mv. (Zepeda & Mayers, 2006, 142).

Et tredje forskningsfelt er optaget af empiriske undersøgelser af skole-hverdage med forskellige slags skoleskemaer (Alm, 2010, Soderström 2005). I et studie fra 2001-2004 fulgte Eriksson, Orlander & Jedemark 4 skoler uden skoleskemaer over en periode på 3 år, hvor de observerede undervisning og møder og interviewede lærere og elever for at finde ud af, hvordan skoler uden skoleskemaer påvirkede elevernes uddannelse og lærernes arbejde. Her konkluderede de blandt andet, at de skoleskemafri skoler organiserede individuelle læringsbaner for eleverne, organiserede gruppearbejde, arbejdede tematisk og projektorienteret (Eriksson, Orlander & Jedemark, 2005).

Med denne artikel læner jeg mig primært op ad det empiriske skoleskemaforskningsfelt, idet jeg er optaget af, hvordan skoleledere designer det skoleskema, de finder mest virksomt for den skoleform, de har intentioner om at understøtte. At interessere sig for design-

1 Læring og Engagement gennem Autentiske Projekter med fokus på Science

2 www.fremtidensskole.net eller www.ugeskemarevolutionen.dk

niveaue, kombinerer dog den empiriske forsknings optagethed af praksis med datalogiens og evidensforskningens interesse for, hvad 'det gode skoleskema' er for en størrelse. Men hvor datalogien og evidensforskningen vil byde ind med *hvilket* skema, der er 'det gode', vil jeg se nærmere på, *hvordan* skolelederne designer det gode skoleskema. Ved at interessere sig for skolelederes design af skoleskemaer, bliver det muligt at gå i dialog om, hvilke idealer for den gode skole, hvilke skoleskemaer etablerer. Og ved at undersøge hvilke idealer for (og kritikker af) skolen, forskellige typer af skoleskemaer etablerer, bliver det muligt at gøre sig kritisk overfor, hvordan idealerne kalder på, genkender og dermed forstærker forskellige fagligheds-, medarbejder- og læringsforståelser.

Folkeskolereformens betydning for skoleskemaet

Den danske folkeskole gennemgik en større reform, der trådte i kraft ved skoleårets start i august 2014. De nationale mål for folkeskolereformen var at udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan, mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater, samt styrke tilliden til og trivslen i folkeskolen, blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis. Dette skulle blandt andet understøttes ved flere undervisningstimer, og en længere og mere varieret skoledag (Undervisningsministeriet, 2012: 7-8).³ Reformen introducerede elementer som understøttende undervisning, et krav om 45 minutters daglig bevægelse, åben skole, faglig fordybelse, lektiehjælp og muligheden

for, at pædagoger i begrænset omfang kunne varetage faglig undervisning i indskolingen (Lov 1640, 2013, § 29 a).

I kølvandet på folkeskolereformen er der blevet udgivet mængder af litteratur, både fra forskningsinstitutioner og konsulenthuse, som søger at gribe og beskrive reformens betydninger for folkeskolens praksis (Sauzet, 2019). Det, der kendetegner dele af litteraturen, som kan betegnes som 'reform-positiv' er, at den beskriver 'den gamle folkeskole', som styret af og organiseret omkring 1-tallenes tyranni, eller 1-tallenes logik. Det vil sige: én lærer til én klasse i én lektion i ét fag på ét bestemt tidspunkt i ét lokale (KL, 2016, Rambøll, 2014). 'Den gamle skole' beskrives også metaforisk som en fabrik, der producerede afgangsprøvede elever på samme måde og på samme tid, uanset det enkelte barns læringsstil, lyst og personlighed. Den beskrives som en skole, der krævede skoleparate børn. Beskrivelsen af denne skoleform bliver i litteraturen til udgangspunktet for et argument om, at der er brug for en forandring. Noget nyt må ske med skolen, så den bliver børneparat. Argumentet lyder, at hvis skolen skal udvikle kritiske og innovative kompetencer hos eleverne, skal skolens organiseringsform også tilpasses (EVA 2013, s. 16).

For at kunne gøre sig børneparat, skal skolen gøre op med sine et-tals-logikker, og blive fleksibel, lyder argumentet. I litteraturen evalueres og beskrives hertil eksperimenter med skoledagens form og længde gennem åben skole, undervisning i blokstrukturer, heldagskoler m.v. (Pryds & Heinel, 2016; Rambøll, 2012A, 2012B; EVA, 2014). Det, der er fælles i litteraturen, er ønsket om at skolen skal fokusere på elevernes læring gennem en fleksibelt tilrettelagt skoledag, som arbejder på at motivere elevernes lyst til læring gennem variation (Andersen & Christensen, 2016; Ebsen, 2017, s. 190; EVA, 2013, 2014; Holm, 2016; KL, 2016; KL, m.fl. 2016; Rambøll, 2012A). Og i litteraturen beskrives det blandt andet, at

3 Med den seneste justering af folkeskoleloven blev skoledagens længde forkortet med tre lektioner for indskolingen, og der er åbnet op for, at understøttende undervisning kan bruges til to-voksen timer. Set i relation til skoledagens længde før reformen er dagene dog i 2019 fortsat længere, end sammenlignelige tal fra 2010 indikerer (Holm-Larsen, 2014; Regeringen, 2019).

for at lykkes med at producere den fleksible skole, skal man se kritisk på de logikker og begrænsninger, der ligger i skoleskemaet, og organiseringen af elevernes skoledag (EVA, 2013; Højholdt, 2015, Pryds & Heinel 2016).

For at skabe plads til ro, fordybelse og flow blev skemaet som noget af det første afskaffet sammen med den traditionelle fagfordeling. Vi arbejdede på at skabe én sammenhængende dag med kun en enkelt pause midt på dagen til spisning. (Pryds & Heinel, 2016: 101)

I teksterne, ser det således ud til, at et fleksibelt skema bliver ensbetydende med at bryde med nogle af de strukturer, der er forbundet med usmidighed (Juhl, 2018). Skoleskemaet beskrives dermed som et magtfuldt organisatorisk styringsværktøj, der kan fortsætte eller bryde med skolestrukturerer, til ulempe eller fordel for eleverne. Og det fleksible skoleskema forbindes således med forhåbninger om, hvad hvilke organisatoriske mulighedsbetingelser for det pædagogiske arbejde kan indfri af pædagogik og børneliv i skolen.

Ideen om den fleksible skole, gennem det fleksible skema, er dog ikke det samme i litteraturen. I nogle tekster er det fagfordelingen, der bliver fleksibel, i andre tekster er det tiden, der bliver fleksibel. Men fællesnævneren er, at fokus er på elevernes skoleliv, læringsprocesser og motivation.

Forhåbningerne tilknyttet skoleskemaet som forandringsværktøj er tydelige, men de empiriske analyser viser ikke med tydelighed, hvordan det fleksible skoleskema forventes at fungere. Det er jeg optaget af at undersøge. Spørgsmålet, der driver denne artikel, er derfor det følgende:

Hvad bliver fleksibilitet til i fleksible skoleskemaer, og hvad forventes fleksibiliteten at skulle gøre ved skolen?

Fleksibilitet

Fleksibilitet defineres leksikalt som: “*Det let at kunne bøjes eller bevæge sig*”. Og den overførte betydning er: “*Det at nogen eller noget nemt lader sig ændre eller tilpasse til skiftende forhold eller behov*”. Eller: “*Evne eller vilje til at omstille sig til skiftende forhold eller situationer eller til at tage hensyn til andres ønsker og behov*” (Den danske ordbog). Flexibilitetens synonymer er derfor både bøjelighed, smidighed og føjelighed.

Fleksibilitet handler altså om let bevægelighed, eller ændring og tilpasning til skiftende forhold og behov. Og det er noget, både nogen eller noget kan, altså både humane og ikke-humane elementer kan være fleksible. Og så er det en evne og en vilje. En medarbejder kan have organisatorisk mulighed for at være fleksibel, være god (eller dårlig) til det fysiske, men kan også have vilje til (eller uvilje mod) at være fleksibel. Det er altså både et spørgsmål om at kunne og om den enkeltes indstilling og attitude til bevægelighed og forandring.

Mens litteraturen om folkeskolereformen primært beskriver fleksibilitet som en fordel for elevernes læring og skoleliv, beskriver arbejdslivsforskningen både fleksibilitet som positiv og negativ. Historisk set blev fleksibilitetsidealet rejst som en kritik af industrisamfundets hierarkiske, bureaukratiske og strengt definerede arbejdsdeling. At gøre arbejdslivet mere fleksibelt blev i denne sammenhæng ensbetydende med at decentralisere ansvar, skabe mere omfattende jobbeskrivelser, mere teamsamarbejde og sikre en bedre udnyttelse af medarbejderes kompetencer (Lund et al, 2008). Men det fleksible arbejdsliv er også gjort ensbetydende med mere stress, depressioner og udbrændthed, som svar på højere intensitet i arbejdet, mindre tid til kerneopgaver og usikkerhed omkring opgave- og rollefordeling (Lund et al, 2008, Ejrnæs & Willig, 2018).

Fleksibilitetens antonym er at være ufleksibel. Det betyder: “*Som ikke let kan bøjes*”. Den overførte betydning er: “*Som kun vanske-*

ligt lader sig ændre eller tilpasse til skiftende forhold eller behov – om genstand, forhold, ordning el.lign” og *“Som ikke uden videre omstiller sig til nye forhold eller en ny situation – om person eller organisation”* (Den danske ordbog). Ufleksibilitetens synonym er derfor: *“usmidig”*. Og ord i nærheden er: *“modvillig, besværlig, kantet, trekantet og uvillig”*. Når nogen, eller noget er ufleksibelt, er det altså både en egenskab, der kan være materiel og organisatorisk, eller knyttet an til forestillinger om personlighed. En medarbejder kan være ufleksibel, fordi ryggen er besværet, eller fordi de ikke kan undervise to steder samtidig. Men man kan også være ufleksibel, fordi man er modvillig.

I litteraturen, der fulgte folkeskolereformen, beskrives fleksibilitet som en måde at motivere børn til læring gennem variation i den børneparate skole. Men som bestemmende for elevers skoleliv, organiserer skoleskemaet skolens aktiviteter, og dermed også sine medarbejders arbejdsliv. Og litteraturen om fleksibilitet i arbejdslivet viser, hvordan organisationer og medarbejdere gøres fleksible gennem nye ledelsesstrategier. Inspireret heraf, må en analyse af skoleskemaet tænke både organisation, professionernes arbejdsliv og skolegørelse sammen.

Skoleskema-empiri og analysestrategi

Skoleskemaer er ikke statiske. Deres design angiver ønskede mulighedsbetingelser for pædagogisk praksis, men i praksis forhandles de, fortælles om, opleves og justeres på forskelligt. Derfor har jeg undersøgt dem som styringsteknologier i brug. For at folde skoleskemaet ud, som styringsteknologi i brug, har jeg arbejdet med en skoleskema-empirisk undersøgelse, hvor jeg har fulgt skoleskemaer gennem forskellige empiriske situationer i 5 forskellige skoler, i 3 forskellige kommuner. Her har jeg fulgt forskellige skoleskemaer i elevers skolehverdage og interviewet medarbejdere og ledere om skoleskemaerne.

Feltarbejdet bestod af tre faser:

1. fase: jeg fulgte en klasses skoleskema hen over den periode, som skemaet gjorde selvfølgelig. Perioderne varede fra 1 til 8 uger.
2. fase: jeg fulgte en medarbejders arbejdsskema hen over den periode, som skemaet gjorde selvfølgelig.
3. fase: jeg gennemførte skoleskemainterviews, hvor jeg interviewede skoleleder, fritidsleder, lærere og pædagoger i teamet, omkring klassens skoleskema. Indledningsvist bad jeg mine interviewpersoner fortælle mig, hvordan skoleskemaet var blevet til. Dernæst bad jeg dem fortælle mig om skoleskemaets periode med udgangspunkt i skoleskemaets logik. Således gennemgik interviewpersonerne skoledage, uger, eller ugerne, for mig, med udgangspunkt i det skoleskema jeg selv havde fulgt.

I feltarbejdet blev det tydeligt, at fleksibilisering af skolen, gennem forskellige varianter af fleksible skoleskemaer, er et ledelsesmæssigt styringsredskab, der bruges til at forandre på det, der ansues som usmidigt og modvilligt i skolen. Men i skolerne er der forskel på, hvad fleksibilitet gøres til, afhængigt af, hvordan skolen forstås at skulle forandres, og hvad ambitionerne er, at den skal blive til. Derfor knyttes ideer om fleksibilitet og arbejdet med at fleksibilisere konkrete elementer tæt sammen med skoleleders kritikker af og idealer for skolen. Fleksibilitet er altså et leksikalt plus-ord, men de kritikker, der foranlediger fleksibiliseringsambitionerne, er forskellige. Og de forandringsambitioner, som forskellige måder at fleksibilisere på skal understøtte, er forskellige.

Skoleskemaet som styringsteknologi

I denne artikel læser jeg på tværs af skoleskemainterviewene med skolelederne, for at

se nærmere på designet af, og ambitionerne med at indføre forskellige former for fleksible skoleskemaer. Når jeg gør det, anskuer jeg skoleskemaet som en styringsteknologi, der vil fleksibilisere skolen på forskellige måder.

Styringsteknologibegrebet kender vi fra forskellige videnskabelige traditioner. Jeg trækker her på traditioner inden for STS-forskningen (Science, Technology and Society Studies), der er optaget af at forstå teknologier i brug. Det er en tradition, der er inspireret af, og arbejder videre ud fra, Michel Foucaults magt-analytik, og de måder, Foucault beskrev magt på. Ikke som noget nogen har, men som en relationel kraft (Foucault, 1977). Foucaults magtanalyser er blevet brugt af flere til at udvikle ideen om styringsteknologier, der styrer ved at tilbyde særlige subjektpositioner med tilknyttede rettigheder, kompetencer, handlemuligheder og selvforståelser (Olesen, 2011; Rose, 1999). Når skoleskemaer anskues at *tilbyde* (og ikke diktere) særlige subjektpositioner, er det ikke sikkert, at intentionerne med skoleskema-designs reflekterer den måde, de fungerer på i praksis. Men analysen af designenes intenderede effekter giver et indblik i de organisatoriske mulighedsbetingelser for praksis, som skoleskemaer tilbyder. Og her er det artiklens tese, at de intenderede mulighedsbetingelser for praksis som skoleskemaerne tilbyder, udgør mulighedsrummet for, hvordan man kan blive genkendt som 'passende' i skolen⁴.

Den analytiske udpegning af, hvordan man kan blive genkendt som 'passende' i skolen, handler således om at undersøge hvilke organisatoriske positioner, designet af de fleksible skoleskemaer tilbyder skemaets fleksible elementer.

Jeg trækker her specifikt på Lucy Suchmans' arbejde med at undersøge teknologier i brug. Suchman er mindre optaget af styringsdimensionen, men tilbyder ikke desto mindre en interessant måde at analysere designede artefakter, der vil noget med nogen. Ifølge Suchman er teknologier konfigureret af relationer mellem forskellige elementer. Elementerne kan være humane og non-humane, som viden, mennesker, ting, metoder, rum, standarder mv., der hænger sammen igennem teknologiens konfigurationer. Suchman foreslår, at vi undersøger teknologier ved at lave omvendt ingeniørkunst, hvor man skiller eksisterende teknologier ad. I adskillelsen af teknologier kan man undersøge hvilke relationer mellem del-elementer, teknologier er konfigureret gennem. Hvilken handlekraft elementerne derigennem tilbydes, og hvilket arbejde teknologien således er designet til at lave (Suchman, 2012). I dette perspektiv er den organisatoriske position, som skoleskemaer tilbyder sine fleksible elementer, et 'resultat' af relationerne mellem elementerne. I Suchmans univers konfigureres grænser mellem det humane, og det nonhumane, gennem teknologier i brug. Og både humane og nonhumane elementer kan have agens. Derfor arbejder jeg med begrebet om organisatorisk position frem for med begrebet om *subjekt*position.

Begrebet '*affordance*', som jeg her anvender ikke oversat⁵, er en frugtbar analytisk ressource i denne forbindelse. *Affordance* angiver teknologiers relationelle karakter (og ikke egenskaber i teknologien) mellem det, som designet af en teknologi er tiltænkt at kunne, og vurderinger det, den bruges til (Pfaffenberger)⁶. I ana-

4 Her er jeg inspireret af forskere, der har undersøgt hvordan adfærd for forskellige subjekt kategorier forhandles og genkendes som 'passende'. Se eks.: Haraway, D. (1992) *The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others*; Kofoed, J. (2008) *Appropriate pupilness. Social categories intersecting in school. Childhood*

5 Det er vanskeligt at finde en passende oversættelse, tilnærmelsesvis ville 'rådelighed' måske kunne passe. Inspireret af andre danske forskere, anvender jeg derfor det engelske begreb (se eks. Møller, Schrøder & Rehder: *Lærerfaglig teknologiforståelse. Studier i læreruddannelse og -profession* Årg. 4, nr. 1, 2019)

6 Fordi teknologier udspiller sig i relation mellem intention og brug, vil de altid være fleksible, siger Pfaffenberger. Både i deres design og brug.

lysen af skoleledernes design af skoleskemaer kan affordance-begrebet bruges til at se på, hvordan skolelederne fortæller om relationen mellem det, de vurderer, deres skoleskemaer kan, altså skoleskemaerne potentialer, og det de bruges til, altså deres aktualitet. I analysen af relationen mellem skoleledernes vurdering af skoleskemaets aktualitet og potentialer, bliver det muligt at se på, hvilke implicite kritikker af og idealer for skoleskemaets fleksible elementer, skoleledernes design skaber. Og herigennem bliver det muligt analytisk at 'se', hvornår de fleksible elementer i skoleskemaet vurderes at opføre sig 'passende'.

Analyselstrategi

I artiklen analyserer jeg skoleledernes design af fleksible skoleskemaer, med fokus på hvordan skolelederne fortæller om designets konfiguration af relationer mellem fleksible (humane/non-humane) elementer, og hvordan designets affordance vurderes af skolelederne. Analysestrategisk betyder det, at jeg læser interviewene med skolelederne gennem følgende spørgsmål:

1. Hvordan beskriver skolelederne de fleksible elementer, og relationerne mellem disse, i skoleskemaet?
2. Hvad beskriver skolelederne som skoleskemaets affordance (relationen mellem aktualiseringer og potentialer)? Og hvilke idealer og kritikker indebærer disse?

Analysen der følger, er resultatet af læsninger af det empiriske materiale fra de 5 skoler, hvor jeg har haft særligt fokus på designet af skoleskemaerne. I læsningen af det empiriske materiale udviklede jeg en typologisering af de elementer, som skolelederne gjorde til fleksible elementer i skoleskemaerne. Elementerne er skolens *fag*, *medarbejdere* og *børns lære-*

*processer*⁷. I artiklen sætter jeg særligt fokus på to af de fem skoler, skole 'A' og skole 'B', fordi de gennem læsningen af materialet, blev til som at arbejde mest forskelligt med de fleksible skemaer. Både i deres bevæggrunde for at arbejde med de fleksible skemaer, og på de måder, de fleksible skemaer fleksibiliserede medarbejdere, fag og børnenes læreprocesser. Skolerne er således udvalgt for at kunne kontrastere deres designs af fleksible skoleskemaer, og igennem kontrasteringen, vise variationerne af det, tilsyneladende samme fænomen, om fleksible skoleskemaer (Sauzet, 2015). Med analysen af variationer af fleksible skoleskemaer ønsker jeg at lægge op til, at skoleskemaers forskellige måder at konfigurere fleksibilitet på i højere grad gøres til genstand for kollektiv opmærksomhed og dialog, frem for at være en upåagtet styringsteknologi med implicite idealer og kritikker.

Skole A

På skole A har man arbejdet med fleksible skoleskemaer de sidste 4 år. På skolen betyder det fleksible skoleskema at storteams (i alt fire klassers undervisere, fra to klassetrin er samlet i et storteam) selv skal lægge deres skemaer for perioder af 4-6 uger. Ideen er at storteamet på den måde kan planlægge uden om, og internt i storteamet dække kendt fravær og således reducere antal vikartimer.

Placeringsfleksibilitet (fagene)

Skoleskemaerne består af en grundstruktur, der bestemmes af skolelederen og 2 skemalæggere ved skoleårets start. Grundskemaet tager højde for rådighed af medarbejdere, ressource timer og lokaler. Særligt gymnastiksalen er der nemlig rift om. Når grundskemaerne er lagt, lægges ansvaret for detailplanlægningen ud til storteamsene. Her sidder decentrale ske-

7 I en anden artikel ser jeg specifikt på hvordan pædagoger, som følge af folkeskolereformen, konfigureres som 'passende' i skoleskemaer.

malæggere og lægger skemaerne ved hjælp af et program, der tager højde for grundskemaet, og i øvrigt tæller det løbende forbrug af timer per fag, således at minimumstimetallene for fagene overholdes.

De fleksible skemaer fungerer som en måde at undgå et højt vikarbudget, ved at uddelegere ansvaret for at dække kendt fravær i storteamsene. Denne slags fleksibilitet kan kaldes **placeringsfleksibilitet**. For det er placeringen af fagene og medarbejderne i ugens lektioner, der er fleksibel. Det er ikke en fagfleksibilitet, hvor man arbejder tværfagligt. Fagene er adskilt fra hinanden og tæt koblede til faglærere, som har det faglige ansvar for indholdet i lektionerne. Men fagenes og dermed medarbejdernes placering på skemaet i løbet af ugen kan altså variere:

“Det vil sige, at hvis matematiklæreren har en dag med møder, og matematiklæreren måske har to matematiktimer og to natur/tekniktimer den dag i klassen. Jamen, så kan det være, at den uge dér, der går dansklereren måske ind og siger: “Jamen jeg tager to ekstra dansktimer dér, hvor du skulle have haft matematik”. Og engelsklæreren går måske ind og siger: “Jamen jeg tager to engelsktimer”. Så den dag, hvor engelsklæreren har 6. ferieuge: Jamen der er det jo så matematiklæreren, der siger: “Jamen jeg skylder jo noget, så jeg går ind og lægger lidt ekstra matematik.”
(*Skoleleder, skole A*)

Placeringsfleksibiliteten indebærer en kritik af at fagene og medarbejderne tidligere har været ubevægelige i deres placering i skemaet, og at dette har produceret en ufleksibel organisation, med høje vikarbudgetter til følge.

Attitudefleksibilitet (medarbejderne)

De fleksible skemaer placerer ansvaret for vikardækning af planlagt fravær hos medarbejderne, altså hos lærerne og pædagogerne, som dermed også skal være fleksible i deres arbejde med at planlægge undervisning:

“Fordi der er jo også den enkelte lærers engagement. Altså der er jo forskel på, om læreren kommer ind til skemalæggermødet og siger: “Nåh, men jeg ved, at jeg har to omsorgsdage i uge 17. Og så er jeg for øvrigt ligeglad”. Eller man kommer ind og siger: “Prøv at høre, jeg kunne godt tænke mig sådan og sådan og sådan. Jeg ved, at dansklæreren er væk dér og dér, så giv mig bare timerne, for så kan jeg gøre sådan og sådan”. (...) Hele den dér dialog. Så det kræver også meget af den enkelte lærer. Ikke kun af skemalæggeren. Og det er noget af det, vi arbejder med (...) Hvordan får vi, hvad skal vi sige, alle lærerne til at tage det til sig ind under huden og sige: Hvad har vi af muligheder her?”

(*Skoleleder, skole A*)

De fleksible skemaer kræver, fortæller skolelederen, at den enkelte lærer eller pædagog, er engageret i den samlede organisering af skoleskemaet, og ikke kun i sit eget fag. Og det kræver, at medarbejderne kan se mulighederne i de fleksible skemaer og ikke forventer, at andre løser deres fravær. Denne slags fleksibilitet kan kaldes en **attitudefleksibilitet**, fordi medarbejderne skal ville se mulighederne i fleksibiliteten i de fleksible skemaer, de skal tage det “*ind under huden*”, som skolelederen siger. Flexibiliseringsformen indebærer dermed en implicit kritik af, at medarbejderne hidtil har været, eller potentielt ikke vil være, attitudefleksible.

Klassetilpasningsfleksibilitet (elevernes læring)

De fleksible skemaer skal, udover at muliggøre en organisatorisk smidighed hvor placering af fag og medarbejdere og medarbejdernes attituder skal fleksibiliseres, også muliggøre et skoleliv, hvor elever i videst muligt omfang kun undervises af kendte voksne. For det giver kontinuitet og faglig kvalitet i undervisningen, når man undgår en vikar, fortæller skolelederen:

“Fordi i bund og grund handler det jo om: Hvordan sikrer vi den største faglige kvalitet for de børn, vi har med at gøre. Det er jo det, det handler om. Det er jo egentlig børnene, det kommer til gode det her. Og så må lærerne jo af og til leve med at løbe lidt stærkere. Men ... Men jeg tror

på sigt, der er det bedst for eleverne, at de har deres faste lærere.”

(*Skoleleder, skole A*)

Den faglige kvalitet sikres blandt andet ved, at elever har deres faste lærere, og det kræver, at lærerne skal være indstillede på, af og til, at løbe stærkere. Samtidig skal skemaerne kunne tilpasses de forløb de voksne vil tilrettelægge for de konkrete elevgrupper:

“Hvor der lige er mulighederne for, at engelsklæreren siger: “Jeg kunne godt tænke mig tre dage i rap her, hvor jeg kun arbejder med engelsk, og vi skal på besøg på den engelske ambassade, og vi skal dit og dat og arbejde kun struktureret i stedet for, at jeg har en time mandag morgen og en time torsdag middag. (...) Det er den mulighed for, at lærerne i højere grad kan lave en hverdag, der giver mening for børnene i stedet for, at de måske har 6. forskellige fag om dagen med 6. forskellige lærere.”

(*Skoleleder, skole A*)

Ifølge skolelederen er der dermed et iboende potentiale i skemaet, som omhandler den faglige kvalitet for børnene. Det er en faglig kvalitet, der kan indfris, hvis undervisningen organiseres som forløb, og varetages af de samme undervisere. Den faglige kvalitet beskrives dermed som understøttet af kontinuitet i forløb og stabilitet i medarbejdergruppen. At indfri potentialerne med de fleksible skemaer er dog endnu ikke aktualiseret, for det vil kræve et styrket teamsamarbejde, hvor undervisningen af klassen sættes i centrum af skemalægningen, fortæller skolelederen:

“Det stiller nogle krav til teamsamarbejdet. At man i teamet siger: Hvad er det, vi vil med undervisningen? Hvad er det, vi vil med klassen? Hvad er det, der vil være godt for klassen, at vi gør? Jamen fint, det vil være godt for klassen, at vi parallellægger her, fordi så kan vi lave nogle delehold. (...) Så skal vi altså også være skemamæssigt gode til at skabe os de muligheder, der er for at lægge det.”

(*Skoleleder, skole B*)

Potentialerne med de fleksible skemaer er ikke

endnu aktualiserede, men skolelederen vurderer, at skoleskema-designets affordance er til det. Det kræver dog at teamsene udnytter de potentialer, det fleksible skoleskema giver. Potentialer hvor medarbejderne arbejder med holddeling og tager udgangspunkt i ambitionerne for undervisningen af klassen, når de lægger skema, og ikke kun ser på deres planlagte fravær. Den form for fleksibilitet kan kaldes *klassetilpasningsfleksibilitet*. Klassetilpasningsfleksibilitet er en fleksibilitetsform, der fordrer, at medarbejderne orienterer deres virke og deres skemalægning efter hvad, der ville være godt for klassen. Det er en fleksibilitetsform, der kræver, at medarbejderne skal sætte deres ambitioner for klassens faglige udvikling, forud for organisatoriske forhold og individuelle faglæreres undervisningsplaner. Klassetilpasningsfleksibiliteten gør skolelederen dermed til det fleksible skoleskemas ’ypperste’ form for fleksibilitet. Klassetilpasningsfleksibiliteten har elevernes læring og faglighed som mål, og i vurderingen af at denne fleksibilitetsform endnu ikke er aktualiseret, bliver klassetilpasningsfleksibiliteten dermed en implicit kritik. En kritik af de situationer, hvor lærerne ikke løber stærkt nok for at få det hele til at lykkes og ikke ser potentialerne i det fleksible skoleskema med at skabe kontinuitet og stabilitet, som skolelederen ser dem. Klassetilpasningsfleksibiliteten, som den ypperste form for fleksibilitet, hænger dermed tæt sammen med implicite kritikker af, og idealer for, medarbejdernes attituder, arbejde og samarbejde.

Skole B

På skole B arbejder man med en organiseringsform, hvor klasserne er årgangsintegrerede fra 0-2 og 3-5 klasse. Tre årgangsintegrerede klasser ad gangen deler område i skolen, og medarbejderne er i team sammen. Et team består af både lærere og pædagoger, men på skolen hedder de bare ’voksne’. Skolelederen fortæller:

“Den skoleform, vi har kendt, baseret på ettals-logikken. Én klasse, én lærer, ét fag, én time. Den organiseringsform er ikke særligt passende til at matche et individuelt blik på barnet, men jo også: Hvad er det, vi skal lære de her børn? Hvad skal de udvikle? Så skolens vision har været at sige: Okay, hvordan laver vi en organisering, som hamrer en tyk, fed pæl ned igennem alle de her ettaller? Og gør det umuligt at gøre som vi plejer? (...) Det har været meget organisatorisk funderet, og det har været meget på benspænds-niveau.”
(*Skoleleder, skole B*)

Ifølge skolelederen fordrer ‘ettals-logikken’ ikke et individuelt blik på barnet, eller en refleksion over, så sætningen lyder: ‘en refleksion over hvad det er, børnene skal lære. Skolens organiseringsform, der er baseret på årgangsintegration, tæt teamsamarbejde og temaundervisning er derfor tænkt som en række benspænd for, at skolen ikke kommer til at slå sine vante folder i ettals-logikken, fortæller skolelederen.

Kategorifleksibilitet (fagene)

Skoleskemaet består af et grundskema og et projektbaseret læringskema. Grundskemaet er lagt af ledelsen. Grundskemaet tæller minimumstimer og placerer fagtimer kombineret med fagansvarlige voksne med særlige placeringer hen over ugen. Placeringer der tager hensyn til teorier om at eksempelvis sprog-timer skal fordeles med dryp hen over ugen. Desuden tager grundskemaet lokalehensyn. Grundskemaet bestemmer også placering af fagbånd, og projektbånd. Fagbåndene er afsat til undervisning i fag, og projektbåndene er afsat til projektførelserne, som er tværfaglige. De to bånd får selvstændig plads i skemaet. Skolen arbejder med projektbaserede læringsforløb af 8 ugers varighed, på tværs af de tre aldersintegrerede klasser. I de projektbaserede læringsforløb arbejdes der primært tværfagligt. Parallelt undervises der i skolens fag, og hvis det er muligt, gøres dette i relation til det igangværende projekttema. Ideen med at have et grundskema er at kompleksitetsreducere

ved at begrænse lidt af fleksibiliteten, når der arbejdes med projekter, og derved sørge for at timerne går op. Men inde i skemaerne foregår der en masse omregninger og vekslinger, så skemaet passer til projektet:

“Vores administrative leder, får jo alting ind i den dér 1-1-1 valuta. Én lærer, én time, én årgang, ét fag eller én klasse, ikke? (...) Men der foregår en masse sådan omregninger og vekslinger (...) Vi italesætter det jo hele tiden, det her med: Okay, det her er de tværgående projektmål. Det er det indhold. Hvad er så de faglige læringsmål ned i matematik. (...) Men vi vil jo hellere ... Altså hellere end at køre den på tid, vil vi jo hellere køre den på indhold, kan man sige, ikke?”
(*Skoleleder, skole B*)

Skoleskemaet lever dermed et dobbelt liv. Der er et administrativt grundskema, som tæller timer, fag og fagansvarlige sammen, og oven på det skema ligger skemaet for det projektbaserede tværfaglige læringsforløb. Det skema deler elevernes projektførelse op i faser, og herpå skriver teamet faglige læringsmål i relation til projektets mål, for at sikre sig, at alle faglige mål, for den samlede elevgruppe, dækkes. For som skolelederen siger, vil de hellere køre skolen på indhold end på tid. Den slags fleksibilitet, som det uflexible grundskema og det projektbaserede læringsforløbskema skal muliggøre, kan kaldes en **kategorifleksibilitet**. Kategorifleksibiliteten, som skemaet skal muliggøre, er en eksplicit kritik af 1-talslogikken, der kritiseres for at sætte form før indhold, hvilket skolen vil gøre sit bedste for at undgå. Rammesætningen, gennem grundskemaet, skal muliggøre, at teamet får frigivet overskud til at planlægge projekternes indhold uden at *skulle* tænke fagene separat, eller tælle tidsmæssigt rigtigt, fortæller skolelederen. Ved starten af hvert skoleår mødes teamet til en planlægningsperiode, hvor de beslutter temaerne for året og vurderer, om de planlagte tværfaglige projekttemaer kan rumme totalen af de faglige mål, der er for de aldersintegrerede klasser. Teamet får dermed fleksibilitet til at bestemme

temaet for projektet og organisere indholdet i projektperioden tværfagligt først, og skal/må sidenhen vurdere om projektet indholdsmæssigt stemmer overens med de faglige læringsmål. Tiden, målt i minimumstimerne, tager grundskemaet sig af at tælle.

Et projekt skal være virkelighedsnært, og kan være at lave en musical, eller at tegne skitser til nye legehuse, i forbindelse med et arkitekturtema. Hver projektperiode har tovholdere, som er ansvarlige for at starte projektet op og lægge skoleskemaet for perioden. Nogle af elementerne i projektskemaet ligger fast, som ture. Andre elementer kan justeres på undervejs, afhængigt af hvordan forløbet kører. Der kan sættes ekstra tid af til at øve replikker og sange, eksempelvis. Over de 8 uger følges en skabelon for projektet, hvor der indledes med en introduktionsuge, derefter følger en produktionsfase, og endelig, skal der være en præsentation eller en udstilling.

Potentialiseringsfleksibilitet (elevernes læring)

Arbejdet med projektbaserede læringsforløb er relativt nyt. Det er en beslutning, ledelsen har truffet for at sikre en fælles struktur med fokus på pædagogik, didaktik og en fælles læringsteori for de projekter der gennemføres i de forskellige teams. Ambitionen er, at skolen skal kunne møde børn dér, hvor de ér, og ikke der, hvor de burde være i forhold til en norm, fortæller skolelederen:

“Ja, altså en positiv formulering er jo det der med at “Møde det enkelte barn dér, hvor det er, og ikke dér hvor det skal være i forhold til normen.” Altså at gøre op med det der midtnormale barn, som jo ikke findes. Altså igen det der med “Alle børn har særlige talenter og særlige behov”. Og der – vi har jo så også et andet motto, der hedder: “Alle børn skal ikke lære det samme, men alle børn skal lære mere”. Og det er jo ... mega provokerende for alle parter. Altså det er jo simpelthen altså sådan at ben, der sidder på tværs i alting. Altså lærebogssystemer. Standardtest. (...)

Men man kan sige – altså igen tilbage til hvorfor aldersblanding eller aldersintegration: Jamen det er for at sige, at vi skal møde det enkelte barn dér, hvor det er. Og bringe det så langt, som det nu kan, ikke? Altså fuldstændig skolereforms: “Alle børn skal lære mere” eller ... Ikke? Og så er der jo den der potentialiseringsting, som man kan sige: Jamen det kan de jo ikke. Altså vi kan jo ikke blive ved med altid at lære mere. (...) Altså, det er det, der er børnesynet, ikke? Og det der med i den grad at stå fast på, at det er os, der må ændre på skolen, og ikke skolen der må – altså ... børnene skal ikke være skoleparate: Skolen skal være børneparat, ikke?”

(Skoleleder, skole B)

Gennem en række slagfærdige slogans udfolder skolelederen skolens børnesyn: “Møde det enkelte barn dér, hvor det er, og ikke dér hvor det skal være i forhold til normen”. “Alle børn har særlige talenter og særlige behov”. “Alle børn skal ikke lære det samme, men alle børn skal lære mere”. “Børnene skal ikke være skoleparate, skolen skal være børneparat”. Sloganrækken fastslår at skolens kategorifleksibilitet skal muliggøre et særligt skoleliv for de børn, som skolen skal organisere sit virke omkring. Og skolelederen fortæller, at et projektbaseret læringsforløb, der skal tilpasses tre klassetrin, kan og skal differentieres, for det er ikke knyttet an til lærebogssystemer og standardtest. Og med de projektbaserede læringsforløb er ambitionen at tage udgangspunkt i virkelighedsnære tværfaglige temaer, hvorigennem børnene motiveres til læring ved at arbejde hen imod gode produkter, og ikke gennem abstrakte læringsmål.

Når skoleskemaet bindes op på et projektbaseret læringsforløb, skal det kunne være fleksibelt i arbejdet med at skabe differentierede undervisningsformer, individualiserede læringsforløb og holddeling. Et fleksibelt element i skolens skema kan man dermed kalde for **potentialiseringsfleksibilitet**. Potentialiseringsfleksibilitet handler om, at skolen skal kunne tilpasse sine aktiviteter, så den støtter

det enkelte barn i at udvikle sine potentialer. Potentialiseringsfleksibiliteten er baseret på strukturerende modeller for projektførelsesprocesser, samt på skemaets grundstruktur. På baggrund af strukturerne, hvoraf aldersblandingen er en del, vurderer skolelederen, får teamet frigivet energi til at udvikle deres didaktikker i relation til de enkelte elever. Potentialiseringsfleksibiliteten hænger dermed snært sammen med et individualiseret blik på de enkelte børns faglige udvikling. Potentialiseringsfleksibiliteten er dermed en eksplicit kritik af et elevsyn baseret på standarder og normer for udvikling, og en samtidig idealisering af en skoleform, og medarbejdere, der på fælles vis tilpasser sig enkelte børns behov og potentialer.

Professionsfleksibilitet (medarbejderne)

Skoleskemaet for projekterne lægges i teamet, der består af de voksne omkring de tre årgangsintegrerede klasser. Og en fra ledelsen er med til teammøderne for at støtte op om arbejdet, for ledelsen fortæller at de ved, at arbejdsformen kræver meget af medarbejderne. I indskoling fra 0-2 klasse består teamet af 4 lærere og 3 pædagoger. Teamet skal samarbejde under sloganet: *“Fælles børn, fælles ansvar”*. Og teamet har en fælles opgave om at beslutte projekttemaer, lægge skoleskemaer, planlægge, afholde og evaluere undervisning og trivselsindsatser sammen. Designet for teamets samarbejde har til formål at knytte lærere og pædagogers arbejde om børnene tæt sammen, og de ‘voksne’ skal sammen løfte opgaver på tværs af klasser og fag, professions- og institutionsforskelle. Fagansvaret for at sikre, at klasserne når deres faglige mål er lovmæssigt lærernes, men på skolen er pædagogerne også undervisere. Og der er også mulighed for, at pædagogerne kan blive fagansvarlige formelt set, hvis de efteruddannes i linjefag. Og her skeler skolelederen mere til medarbejdernes lyst, person og kompetencer, end til deres professionsbaggrunde:

“Man skal varetage opgaver ikke efter ens uddannelse, men efter ens kompetencer og lyster, ikke? Og det her tætte teamsamarbejde jo netop for at manifestere det her med fælles børn, fælles ansvar. (...) Vi kigger ikke på det som professioner, vi kigger på kompetencer og opgaver.”

(*Skoleleder, skole B*)

Skoleskemaet placerer lærere med fagansvar og pædagoger med, eller uden, fagansvar på bestemte positioner i løbet af ugen, under hensyntagen til medarbejdernes personlige kompetencer og lyst, og ikke til deres uddannelse. Skolelederen fortæller, at medarbejdernes styrker og muligheder for at løse forskellige opgaver, i høj grad er knyttet an til deres iagttagelsesmuligheder og ikke deres professionsbaggrunde. Og det kræver en særlig slags medarbejder, fortæller skolelederen:

“Så det vi går efter, det er jo folk, der tænder på at lave skoleudvikling. Folk der tænder på at tænke deres fag og deres profession på nogle nye måder. Og som også har – jeg ved godt, at det er sådan nogle sure ord, men altså har robustheden til at udholde den inkompetence det så giver, ikke?”

(*Skoleleder, skole B*)

Skoleskemaet, der er *kategori- og potentialiseringsfleksibelt*, afhænger dermed også af medarbejdernes *professionsfleksibilitet*, kunne man kalde det. At være professionsfleksibel hænger her sammen med at blive set for sine personlige kompetencer og lyster forud for at blive set som en veldefinerbar profession med stabile og nærmest forudbestemte kompetencer. Samtidig kræver det, at den enkelte medarbejder tænder på skoleudvikling, har lysten til at indgå i nye sammenhænge, og er robust nok til at kunne udholde oplevelser af inkompetence. At være i skolen kræver nemlig et tæt teamsamarbejde og en omskiftelighed af fagligt ansvar i de projektbaserede læringsforløb, hvor medarbejderne skal kunne rumme ikke altid at være fageksperten, ikke altid at bestemme forløbet, og nogle gange at skulle undervise udenfor for deres fagekspertise. For

det kan skoleskemaet afkræve, når et tema ikke rammer plet på lærernes linjefag. Eller eksempelvis, når den matematikansvarlige eller danskansvarlige definerer aktiviteter, som de andre voksne skal afvikle. Professionsfleksibiliteten er implicit en kritik af at lade professionsuddannelse og professionsgrænser, og ikke lyst og kompetencer, afgøre opgavefordeling. Og det er også en kritik og en organisatorisk umuliggørelse af, at medarbejders individuelle ambitioner om konkrete opgaver og undervisningsaktiviteter, sættes før teamets samlede ambitioner. Dermed idealiserer professionsfleksibiliteten den medarbejder, som ikke lader sig begrænse af klassiske professions- og faglighedsgrænser, og som tænder på udvikling af skole og egne kompetencer, og på at lave skole, på kollektive måder.

Det fleksible skoleskemas fleksibiliseringer

De fleksible skoleskemaer er designet til at fleksibilisere de samme elementer: *elevernes læring, fagene, og medarbejdernes arbejde og samarbejde*. Men skemaernes måder at ville fleksibilisere på, og de idealer måderne understøtter, og kritikker måderne implicit eller eksplicit etablerer, er forskellige. Her kontrasterer jeg skemaernes fleksibiliseringer, og det de indebærer af kritikker af, og idealer for, skolen.

Elevernes læring

Der er forskel på skoleledernes fortællinger om skoleskemaernes potentialer for elevernes læring. På skole A er fokus på den faglige kvalitet for klassen, og på skole B er der fokus på det enkelte barns potentialer. Det betyder, at skolerne arbejder med forskellige *læringsidealer*. Hvor skole A læner sig op ad et kollektivt læringsideal, hvor fokus er på den enkelte faglærers arbejde med elevgruppen, læner skole B sig op af et individualiseret læringsideal, hvor der er fokus på teamets kollektive arbejde med aktualisering af enkelte børns potentialer.

På tværs af skoleledelsesinterviewene fra de fem skoler er skoleskemaets fleksibilitet for elevernes læring et centralt element. Men der er forskel på hvilket læringsideal skolerne implicit læner sig op ad, i designet af de fleksible skemaer. Her går skalaen fra skoler, hvor elevernes læring beskrives fagnært og på gruppeniveau med tilknyttede individuelt fleksible faglærere. Til skoler der eksplicit benytter sig af et barnebegreb, frem for et elevbegreb, og idealiserer læringsprocesser, der aktualiserer børns individuelle potentialer gennem tværfaglige/innovative tilgange, understøttet af teams kollektive/samlede indsatser. Begge ender af skalaen beskrives som et fleksibiliseringsprojekt, og som noget skolen skal øve sig på at blive bedre til. Men yderpunkterne af skalaen understøtter forskellige idealer for elevers/børns læring og kritiserer dermed også implicit aktiviteter, der ikke arbejder i denne retning. Den lærerbogsstyrede undervisning med privatpraktiserende lærere, der har fokus på standardtest og en ikke-differentieret elevgruppe, bliver syndebugken på skole B. Og den fragmenterede og ikke-forløbsorienterede undervisning kritiseres i skole A. Herved relateres idealer om elevernes læring, som fleksibelt element i skoleskemaet, til medarbejdernes pædagogiske aktiviteter, og begge elementer kan således genkendes som passende, når medarbejderne arbejder med at aktualisere potentialer hos eleverne, på måder, som skoleledernes vurderer, at skoleskemadesignet giver mulighed for.

Fagene

Der er forskel på hvordan skoleskemaerne designer fagenes fleksibilitet. På skole A's skoleskema står der 'dansk' og 'matematik'. På skole B's står der 'musical' og 'arkitektur'. Den måde fagene gøres til elementer i sig selv, eller som (tavse eller larmende, alene-gjorte eller kombinerbare) perspektiver på temaer, fordrer forskellige didaktikker, som relateres til skolernes læringsideal, og til forskellige

idealer for relationen mellem fag og undervisere. Det fagopdelte skema i skole A stabiliserer fagene og gør deres placering fleksibel, så planlagt fravær kan omgås af en smidig organisering. Skemaet kan skabe variation og kontinuitet gennem fagenes placering, men strammer båndet mellem undervisere og deres fag, for at sikre en faglig kvalitet. Det projektbaserede skema i skole B stabiliserer en proces-tænkning i projektarbejdet og skaber variation gennem projekternes tværfaglige tema-tikker og undervisningsdifferentiering. Samtidig løser skemaet båndet mellem undervisere og fag, for at understøtte projektkontinuitet, fælles didaktikker og pædagogikker, i arbejdet med at aktualisere elevernes potentialer.

På tværs af skoleledelsesinterviewene fra de fem skoler, er skoleskemaets fleksibilitet for fagene et centralt element. Men afhængigt af om fagene stabiliseres som lukkede enheder med hver deres didaktik, læringssyn og tilknyttede fag-underviser, eller integreres i hinanden gennem temaer, med fælles didaktikker og læringssyn og 'voksne', der kan undervise på tværs af fag, er der forskel på hvilket *læringsideal* og hvilket relateret *faglighedsideal*, skolerne trækker på. Forskellen på det fag-stabiliserende skema, der binder undervisere til fag, og det fag-overskridende, der løser relationen mellem 'voksne' og fag skaber en skala, som i begge ender beskrives som fleksibilisering, men yderpunkterne af skalaen understøtter forskellige idealer, der indebærer implicite kritikker. Skole A's skoleskema kritiserer den rigide organisation, og de medarbejdere der ikke tager et organisatorisk ansvar, og skole B's skoleskema kritiserer den kategori-styrede organisation, der sætter ejerskab til fag før forløb. Herved relateres idealer om fagene, som fleksible elementer i skoleskemaet, til medarbejdernes ansvarsfordelinger og ansvarspåtagelser, og både fag og medarbejdere kan derved genkendes som passende, når de svarer til den organisatoriske position, som skoleledernes vurderer, at sko-

leskemadesignet afforder.

Arbejde og samarbejde

Der er forskel på skoleskemaernes design af teamets arbejde og samarbejde. På skole A samarbejder teamet om at dække kendt fravær i en fælles indsats for at gøre skole sammen, men alligevel hver for sig, med hvert sit fag. På skole B skal teamet samarbejde om at udvikle fælles projektbaserede læringsforløb, undervise sammen, på samme måder, evaluere sammen, og lære om nye emner sammen, uanset professionsbaggrund. Skoleskemaernes design støtter dermed forskellige *medarbejderideal* og *samarbejdsideal*. Skoleskema A's design værdsætter teamets organisatoriske ansvarstagen og deres fleksible attituder i at løse skemalægningen sammen. Men skole A cementerer lærernes individuelle fagansvar og understøtter med attitudefleksibiliteten et *organisatorisk samarbejdsideal*. Skoleskema B's design værdsætter et team, der vil planlægge, afholde og evaluere undervisning sammen uanset professions- og linjefags baggrund, og understøtter med professionsfleksibiliteten dermed et *pædagogisk samarbejdsideal*.

På tværs af skoleledelsesinterviewene fra de fem skoler, er skoleskemaets fleksibilitet for teamet et centralt element. Og det går igen, at samarbejdsideal og medarbejderideal er under forandring, når ideen om det fleksible skoleskema er på dagsorden. De fleksible skoleskemaer er fælles om at kritisere myten om den privatpraktiserende, uflexible, lærer. Men skoleskemadesignene kræver, at teamsene samarbejder om forskellige opgaver, og de afkrævninger understøtter forskellige samarbejdsideal. Skalaen går fra skoler, hvor skemaet tildeler medarbejderne et individuelt ansvar for planlægning af undervisning, men et fælles ansvar for placeringen af undervisningen, til skoler hvor skemaet tildeler medarbejderne et fælles ansvar for planlægning og afholdelse af undervisning, såvel som tilrettelæggelsen af skemaet. De

fleksible skoleskemaer understøtter dermed samarbejde om *forskellige* opgaver, der ansvarliggør samarbejdet i teamet på *forskellige* måder. Skoleskemadesignene indebærer dermed forskellige kritikker. Skole A's skoleskema kritiserer den lærer, der ikke tager sit organisatoriske ansvar "ind under huden", og skole B's skoleskema kritiserer den individuelt arbejdende underviser. Gennem denne konfiguration relateres fagligheds-, lærings- og medarbejderidealer på måder, som gør, at medarbejdernes arbejde og samarbejde kan genkendes som passende, når de indtager den organisatoriske position, som skoleledernes vurderer, at skoleskemadesignet giver mulighed for.

De fleksible skoleskemaer afhænger af fleksible medarbejdere

De fleksible skoleskemaer konfigurerer relationer mellem forskellige fleksibiliseringer af skolens fag, medarbejdere og elevers/børns læring. Og for hvert element etablerer skoleskemaerne passende organisatoriske positioner, gennem designenes eksplicite og implicite kritikker af og idealer for skolens fag, medarbejdere og elevers læring.

Det går igen, på tværs af skoleledernes designs af fleksible skoleskemaer, at aktualiseringen af skemaernes potentialer, altså realiseringen af det skoleskemaerne vurderes at kunne, gøres afhængigt af skolens medarbejders praksis. De fleksible skoleskemaers potentialer, som skolelederne beskriver dem, gør dermed selve processen med at fleksibilisere til en værdi i sig selv. For fleksibilisering, som proces, bliver gjort til potentiel aktualisering af skoleskemaernes potentialer.

For medarbejderne på skole A beskriver skolelederen, at de skal tage fleksibiliteten "ind under huden" og nok løbe lidt hurtigere i arbejdet med at realisere mulighederne i det fleksible skema. På skole B skal teamet helst bestå af "*folk, der tænder på at lave skoleudvikling. Folk der tænder på at tænke deres*

fag og deres profession på nogle nye måder."

Aktualiseringen af de fleksible skemaers potentialer vurderes dermed at afhænge af både et medarbejder-kompetenceudviklingsarbejde, samt af medarbejdernes arbejde med deres attituder og lyst til fleksibilitet. Spørgsmålet er dog om de organisatoriske positioner, som forskellige fleksible skoleskemaers konfigurationer etablerer for sine medarbejdere, glider upåagtet ind i arbejdets tilrettelæggelse, gennemførelse og vurdering som 'passende', eller 'upassende'? Eller om de idealer for og kritikker af de fleksible elementers passende positioner, og deres relationer til hinanden, gøres til genstand for kollektiv dialog?

Konklusion

I artiklen har jeg undersøgt hvilke relationer mellem forskellige fleksible elementer fleksible skoleskemaer er konfigureret af, og hvilket arbejde skemaerne dermed er designet til at lave. Analysen peger på at skolelederne knytter aktualiseringen af skoleskemaernes potentialer tæt sammen med medarbejdernes praksis. Til dette formål skaber designs af fleksible skoleskemaer passende organisatoriske positioner for medarbejderne, med tilknyttede kritikker af og idealer for deres samarbejde og arbejde med fag, læring og deres 'selv-arbejde'. Og ud fra etableringen af disse positioner, bliver det muligt at vurdere medarbejdernes praksis som passende, eller ikke passende.

Spørgsmålet er hvordan vi snakker om skoleskemaet, og det, forskellige skoleskemaer beskrives at skulle gøre for skolen? Rettes opmærksomheden udelukkende på elevernes læring og mulighederne for arbejdet med fagene, eller er vi opmærksomme på, hvordan idealet om fleksibilitet arbejder samtidig på skolen som institution (som uddannelsessted for eleverne) og organisation (som arbejdsplads for medarbejderne)? Gøres kritikken af og idealerne for skolens fleksible elementer, som skoleskemaet etablerer, når det skaber passende organisatoriske positioner, til gen-

stand for fælles dialog på skolerne, eller arbejder idealerne for passende praksis upåagtet på medarbejderne? Bliver det samme ideal om fleksibilitet til forskellige ikke italesatte forventninger til passende praksis, der måske, måske ikke, kan gøres til genstand for dialog og dermed også kritik?

Den fleksible og børneparate skole, der skaber motivation til læring gennem variation, og den medfølgende tendens med varianter af fleksible skoleskemaer, er fælles for mange skoler i dag. Og i litteraturen om dette, fejres fleksibilitet som en gave for elevers læring. Artiklen har hertil vist 2 ting: For det første, at fleksibilitet bliver til på forskellige måder. Og der er stor forskel på, om fleksibilitetsidealet understøtter opretholdelse af fag og faglærere med fokus på faglig kvalitet for klasser, men opmuntrer til attitudefleksibilitet, eller om idealet understøtter fælles ansvarsformer og professionsfleksibilitet med fokus på individuelle børns potentialer. For det andet har artiklen vist, at forskellige fleksibilitetsidealer etablerer forskellige kritikker af, og idealer for, skolens fleksible elementer. Og her viser analyserne, at medarbejdernes praksis placeres centralt. For det er medarbejderne der forventes at kunne aktualisere potentialerne ved at indtage passende organisatoriske positioner. Herudfra kan det konkluderes, at hvis skoleskemaer kun adresseres som forandring af elevers skoleliv og læring, risikeres det, at de kritikker og idealer, som varianter af fleksible skoleskemaer understøtter for medarbejdernes praksis, forsvinder ud af debatten om den fleksible skole. Med artiklens analytiske rammesætning, og pointeringen af hvordan fleksibilitetsidealet sætter sig som forskellige forventninger til skolens medarbejders passende praksis i relation til forskellige idealer for fag, læring, samarbejde og 'selv-arbejde', bliver det muligt at belyse, og dermed lægge op til dialog om, de muligvis upågtede idealer og kritikker, der gennem skoleskemaet, etableres og understøttes i den fleksible skole.

Litteraturliste

- Alm, F. (2010), *Uttryck på schemat och intryck i klassrummet. En studie av lektioner i skolor utan Timplan*, Ph.d.-afhandling, Linköpings Universitet, utbildningsvetenskap
- Andersen, C. & Christensen, O. (2016). To professioner om et fælles tredje – når lærere og pædagoger samarbejder. *Pædagoger og lærere i skolen. Sammen om elevernes trivsel og læring*. Red. Broström, S., Frederikshavn: Dafolo: 85-99.
- Arnold, D. (2002) *Block Schedule and Traditional Schedule Achievement: A Comparison*. NASSP Bulletin. Vol. 86, No. 630, 42-53
- Barad, K. (2007) Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Duke University Press.
- Birbas, T., Daskalaki, S., Housos, E. (2009) *School timetabling for quality student and teacher schedules*, Journal of Scheduling (2009) 12 (2): 177-197
- Ebsen, R.O. (2017). Lærer-pædagog-samarbejdet kan bidrage til at løfte dannelsesopgaven i skolen. *Professionsdannelse på tværs. Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole*. Red. Hjermitsev, H., H.; Albrechtsen, T.R.S. & Rasmussen, M.B. København: Jurist og Økonomforbundets Forlag: 181-202.
- Ejrnæs, A. & Willig, R (2018) Flexisme. Samfundslitteratur
- Eriksson, I, Orlander, A.A., Jedemark, M. (2005): *Timplanlös skolors miljöer för lärande. Utan timplan – forskning och utvärdering*. En antologi från Timplanedelegationen. Statens offentliga Utredningar. Elanders Gotab AB
- EVA (2013). *Udfordringer og behov for viden. En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2014). *Inspiration til arbejdet med skolereformen – de første erfaringer med en længere og mere varieret skoledag*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Foucault, Michel: Nietzsche, Genealogy, History. *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, Red. Bouchard, D.F., Ithaca, Cornell University Press, 1977
- Holm, L. (2016). *Heldagsskoler: Rationaler og diskurser*. Unge pædagoger, 77(1): 5-12.

- Holm-Larsen, S. (2014). Uddannelseshistorie, 2014. Bilag. Elevtometal i folkeskolens fag fra 1960 til 2014 – fra den Blå Betænkning til heldagsskolen. Lokaliseret 2. juli 2019 på <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/timetalsanalyse1960-2014.pdf>Højholdt, 2015
- Juhl, P. (2018). Om at gribe bolden – betingelser for pædagogisk faglighed i skolen., *Konflikter om børns skoleliv*. Red. Højholt, C. & Kousholt, D. København: Dansk Psykologisk Forlag: 198-225.
- KL (2016). *Tematisk analysenotat: Fleksible læringsmiljøer – udvikling af grundstrukturen i skolen*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL, Børne og Kulturchefforeningen & Skolelederforeningen (2016). *Læring i en varieret skoledag. Ny praksis i folkeskolen II*. København: Kommunernes Landsforening & Skolelederforeningen / Ballerup: Børne og Kulturchefforeningen.
- Lawrence, W. & McPherson, D. (2000) *A Comparative Study of Block Scheduling and Traditional Scheduling on Academic Achievement*. Journal of Instructional Psychology. Vol. 27, No. 3.
- Olesen, J., S. (2011) *En styringsteknologi bliver til. STS encounters*. Research papers from DASTS,
- Pfaffenberger, B. (1992), *Technological Dramas*, Science, Technology and Human Values 17 (3): 282-312
- Pryds, T.B. & Heinel, T.S. (2016). Udvikling af et fælles pædagogisk fundament – erfaringer fra praksis. *Pædagoger og lærere i skolen. Sammen om elevernes trivsel og læring*. Red. S. Broström, Frederikshavn: Dafolo: 99-116.
- Raghavjee, R. & Nelishia, p. (2009) *Evolving solutions to the school timetabling problem*. World Congress on Nature & Biologically Inspired Computing (NaBIC)
- Rambøll (2012a). *Evaluering af heldagsskoler*. København: Rambøll.
- Rambøll (2012b). *Evaluering af forsøg med skolestart – rapport*. København: Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Rambøll (2014). *10 fortællinger om skoleledelse*. Praksiskatalog om ledelse af forandring. København: Rambøll.
- Regeringen (2019). Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole.
- Rose, N. (1999) *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Free Association Books. 2nd Edt.
- Sauzet, S. (2015) versioner – diffraktive analyser af tværprofessionalismen som fænomen i professionshøjskolen. Ph.d.-afhandling, Aarhus universitet, DPU
- Sauzet, S. (2019) *Pædagogers faglighed i skolen – udsædtheder i litteratur og praksis*. Samfundslitteratur
- Soderström, Å. (2005), Individualisering eller privatisering av Lärprocessen. *Utan timplan – forskning och utvärdering*. En antologi från Timplanedlegationen. Statens offentliga Utredningar. Elanders Gotab AB. Edt. 77-92.
- Suchman, L. (2012) Configuration. *Inventive methods. The happening of the social*. Routledge. Edt. Lury, C & Wakeford, N. 48-60.
- Undervisningsministeriet (2012). *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*. Regeringen.
- Zepeda, S. & Mayers, S. (2006) An Analysis of Research on Block Scheduling. *Review of Educational Research*, Spring 2006, Vol. 76, No. 1, pp. 137-170